

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**As Necessidades Educativas Especiais do aluno com
Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na
Transição para a Vida Ativa**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização
em **Educação Especial**.

Durmezila Ivone Abreu Moreira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FEVEREIRO 2018



CATOLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**As Necessidades Educativas Especiais do aluno com
Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na
Transição para a Vida Ativa**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação, especialização em
Educação Especial.

Durmezila Ivone Abreu Moreira

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Filomena Ermida
Figueiredo Branco da Ponte**

A escola inclusiva pretende ser um espaço onde a diversidade social, educativa e cultural de cada aluno é aceite e considerada, sendo assumida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e na aprovação de estratégias pedagógicas diferenciadas

(Felizardo 2010)

AGRADECIMENTOS

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração de todas as pessoas e instituições que fizeram parte do meu percurso e formação profissional.

Agradeço à orientadora Professora Doutora Filomena Pontes, pela orientação, carinho, apoio e disponibilidade demonstrada, ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor, José Carlos Miranda pela partilha do saber e atenção prestada.

Gostaria de agradecer também à minha família, em especial às minhas filhas, Raquel e Sara, que são as minhas guias, a minha razão de viver, por todas as vezes que disseram “Mãe, tu consegues!”. Quero, agradecer também às minhas irmãs Aida e Dulce, aos meus pais e sobrinhos, Ana Dulce e Gonçalo pelo carinho e dedicação, ao meu marido Vasco Rodrigues por todo o incentivo e apoio incondicional. Para terminar, um agradecimento muito especial à minha irmã Aida, a quem dedico este trabalho, pelo apoio e carinho que me dedicou.

A todos Muito Obrigado!

RESUMO

O presente trabalho incide na nossa prática profissional, designadamente nos últimos anos, dado que temos vindo a trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a qual assenta num conjunto de ações e desafios que contribuem para a reflexão e análise das dificuldades, bem como dos êxitos alcançados.

A escola inclusiva desempenha um papel primordial na integração de alunos com NEE, como centro do processo educativo tem a função de adequar respostas educativas às necessidades reais de cada criança e jovem com NEE. A inclusão da criança ou jovem na escola de hoje, na sociedade e no mundo laboral, é um desafio complexo. A Transição para a Vida Ativa (TVA) exige a implementação de medidas e práticas que contribuam para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais fundamentais para uma melhor qualidade de vida de crianças e jovens.

Tendo por base a revisão da literatura, bem como o enquadramento legal em vigor, pretendeu-se apresentar o programa de atividades na comunidade do caso de uma aluna com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) no decorrer do processo de TVA. A aluna está inserida numa turma do décimo ano e beneficia do Decreto-Lei 3/2008, artigo 21.º - Currículo Específico Individual (CEI). Neste âmbito, será dado a conhecer a intervenção pedagógica de acordo com o perfil de funcionalidade e Programa Individual de Transição (PIT) e respetivas competências, que quando proporcionadas, criam expectativas positivas em relação ao futuro das crianças e jovens, quer no campo pessoal, como profissional. Para que tal aconteça também o professor deve estar atento, aprofundar conhecimentos, desenvolver estratégias, que lhe permita dar as melhores respostas, através de um trabalho colaborativo e dinâmico.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Transição para a Vida Ativa; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

ABSTRACT

The present study focuses on our professional practice, especially in recent years, since we have been working with students with special educational needs (SEN), which is based on a set of actions and challenges that contribute to the reflection and analysis of difficulties and achievements.

Inclusive school plays a key role in the integration of students with SEN as the center of the educational process has the task of adapting educational responses to the real needs of each child and young person with SEN. The inclusion of children or young people in today's school, in society and in the workplace, is a complex challenge. The transition to active life (TVA) requires the implementation of measures and practices that contribute to the development of social and personal competences fundamental to a better quality of life for children and young people.

Based on the literature review, as well as the legal framework in force, it was intended to present the program of activities in the community of the case of a student with Intellectual and Developmental Difficulties (IDD) in the course of the TVA process. The student is enrolled in a tenth grade class and benefits from Decree-Law 3/2008, Article 21 - Individual Specific Curriculum (CIE). In this context, the pedagogical intervention will be made known according to the profile of functionality and Individual Transition Program (ITP) and respective competencies, which when provided, create positive expectations regarding the future of children and young people, whether in the personal field, as a professional. For this to happen, the teacher must also be attentive, deepen knowledge, develop strategies, which allows him to give the best answers, through a collaborative and dynamic work

Key-words: Inclusive education; Special educational needs; Transition to Active Life; Intellectual and Developmental Difficulties.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	3
CAPÍTULO I: PRÁTICA PEDAGÓGICA/PROFISSIONAL COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E FORMAÇÃO REALIZADA.	6
1.1. Percurso académico	6
1.2. Formação contínua realizada	7
1.3. Experiência profissional	10
1.4. Atividades e projetos desenvolvidos.....	11
1.5. Principais problemáticas experienciadas ao longo da carreira docente	14
CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1. Breve história da EE	15
2.2. Escola Inclusiva	16
2.3. Enquadramento Legal da EE em Portugal	17
2.4. Referenciação e avaliação (DGIDC)	21
2.4.1. Referenciação e avaliação (DGIDC)	22
2.4.2. Medidas educativas.....	25
2.4.3. O Currículo Específico Individual.....	29
2.4.4. Plano Individual de Transição	31
2.5. O Caminho para a Inclusão.....	35
2.6. Transição para a Vida Ativa	36
CAPÍTULO III: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA	38
3.1. Modelo da Ecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner.....	39
3.2. Estudo Empírico	41
3.2.1. Conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.....	43
3.2.2. Caracterização da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento	44

3.2.3. Causas da Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental	45
3.3. Identificação do caso – Rita.....	46
3.3.1. Caracterização da Rita	46
3.4. Programa Educativo Individual	48
3.5. Currículo Específico Individual	59
3.6. Plano Individual de Transição	64
3.7. Intervenção.....	69
CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO.....	74
4. Conclusão.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXO 1.....	83

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AE - Agrupamento de Escolas

CEI - Currículo Específico Individual

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT - Diretor(a) de Turma

EE – Encarregado de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

PT - Projeto de Turma

PT - Projeto de Turma

SEPLeU - Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados

SIPE - Sindicato Independente de Professores e Educadores

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TVA - Transição para a Vida Ativa/Adulta

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Percorso profissional	10
Tabela 2 – Principais projetos desenvolvidos	12
Tabela 3 – Principais problemáticas experienciadas.....	14
Tabela 4 – Programa Educativo Individual.....	48
Tabela 5 – Currículo Específico Individual.....	59
Tabela 6 – Plano Individual de Transição	64
Tabela 7 – Currículo Específico Individual – área curricular/disciplinar de Autonomia Pessoal e Social	69
Tabela 8 – Currículo Específico Individual – área curricular/disciplinar de Matemática	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação.....	22
Figura 2 – Fases inerentes ao processo de elaboração e implementação do Programa Educativo Individual.....	23
Figura 3 – O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979)	40

INTRODUÇÃO

O presente relatório de atividade profissional insere-se no âmbito da obtenção do segundo ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Educação Especial (EE) para licenciados pré-Bolonha, em conformidade com a recomendação emitida em 8 de janeiro de 2011, pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, e tem como objetivo delinear o nosso percurso profissional, sobre a prática educativa nos últimos anos de serviço os quais desempenhámos funções de docentes na EE, no grupo de recrutamento 910, a qual pertencemos.

O objetivo principal deste relatório de atividade profissional centra-se na experiência desenvolvida ao longo da profissão/prática docente, face as exigências profissionais existentes. Destaca-se o papel do professor na escola e sua importância, tendo a responsabilidade de formar crianças e jovens para que venham a ser cidadãos ativos. É importante realçar o perfil do professor, aleado ao conhecimento e à prática reflexiva, ao lançar desafios, implementar estratégias, segundo as características e necessidades de cada aluno, nomeadamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Partindo do princípio que a educação para todos, coloca à escola o desafio de aceitar a diferença e responder às necessidades individuais dos alunos, de forma a garantir o sucesso educativo. Todavia, os sistemas educativos enfrentam variadas dificuldades, como a inclusão dos alunos com NEE na Transição para a Vida Ativa (TVA). Este trabalho incide no caso de uma aluna inserida no Ensino Secundário, a nossa escolha prendeu-se com o interesse pela transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE, designadamente, na articulação da escola, família e comunidade.

Os alunos com NEE precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa. As escolas devem colaborar a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com NEE, deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no mercado de trabalho, sempre que possível, e o treino vocacional posteriormente que os

prepare para o mercado de trabalhar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respectivas comunidades.

As estratégias favorecem a individualização do Programa Individual de Transição (PIT) de modo a potenciar o respeito, a autodeterminação e as relações com a sociedade. O objetivo de um plano centrado no aluno traduz-se em fomentar apoios que criem, propostas de oportunidades que lhe possibilitem tomar decisões sobre a sua própria vida.

A inclusão é um direito de todos e como profissionais da educação, é o nosso dever estarmos conscientes das possibilidades desta inclusão.

O presente relatório está dividido em quatro capítulos: no primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico da área de EE, procura-se efetuar os princípios teóricos conceções e fundamentos da evolução do conceito de EE e inclusão, bem como a formação contínua de professores e respetivo enquadramento legal, preconizada pelo cumprimento do Decreto-Lei n.º 3 de 2008, de 7 de janeiro.

No segundo capítulo é referido o nosso percurso académico e profissional, com base no nosso *Curriculum Vitae*, onde serão descritas as atividades e projetos desenvolvidos no exercício efetivo de funções docentes, mais especificamente na área do ciclo de estudos a que se reporta o presente relatório.

Seguidamente, no terceiro capítulo, faz-se o enquadramento teórico, da temática apresentando uma revisão da literatura sobre evolução histórica do conceito de NEE, as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas (DID) e suas características, seguida da apresentação do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979), que serviu de contextualização às opções de metodologias utilizadas neste estudo de caso. A importância do PIT e no âmbito da qualidade de vida e na construção do Currículo Específico Individual (CEI), no percurso escolar dos alunos com NEE, durante o processo de TVA.

No quarto capítulo apresenta-se o caso de uma aluna com DID no processo de TVA, especificando a respetiva questão de partida, os instrumentos e os procedimentos seguidos durante a intervenção, bem como uma análise e discussão dos resultados. Na parte final apresentam-se as reflexões conclusivas que incidem num conjunto de considerações e preocupações ao longo da elaboração do relatório.

Conclui-se com uma reflexão sobre o trabalho realizado com uma aluna, com o nome fictício de Rita, de acordo com o objetivo traçado, bem como algumas considerações intrínsecas ao nosso percurso profissional.

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Na história da EE os mecanismos estruturais de organização de respostas educativas ao aluno com N têm passado por várias mudanças, desde a segregação à normalização/integração e mais recentemente à inclusão.

O conceito de inclusão considera que todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, devem atender eficazmente todos os alunos, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

A educação de alunos com NEE incorpora os princípios de uma pedagogia equilibrada na qual todos os alunos devem beneficiar. Contém uma pedagogia centrada na criança que é benéfico para todos os alunos e, como efeito, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar.

Os alunos com NEE precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa. As escolas devem colaborar e proporcionar às crianças e jovens as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com NEE, deve incluir programas específicos de transição, desde o apoio à entrada no mercado de trabalho, bem como o treino vocacional, que irá preparar os jovens como membros independentes e ativos das respetivas comunidades.

Partindo do princípio que a educação para todos, coloca à escola o desafio de aceitar a diferença e responder às necessidades individuais dos alunos, de forma a garantir o sucesso educativo. Todavia, os sistemas educativos enfrentam variadas dificuldades, como a inclusão dos alunos com NEE na TVA. O objetivo do PIT traduz-se em fomentar apoios que criem, propostas de oportunidades que possibilitem a tomada de decisões sobre TVA das crianças e jovens. As estratégias implementadas no PIT, quando aplicadas, potenciam a sua eficácia.

A inclusão é um direito de todos e como profissionais da educação, é o nosso dever estarmos conscientes das possibilidades desta inclusão.

Com o intuito, de analisar o processo de desenvolvimento e de suporte à TVA dos alunos e jovens com NEE. Propomo-nos a analisar alguns dos fatores que executados a partir da escola, decidem o encaminhamento e a orientação dos processos de TVA dos

jovens com NEE. O PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Visto que estes alunos precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos.

Por outro lado, pretendemos também compreender se o PIT promove o sucesso dos alunos e a sua realização pessoal, uma vez que a escola representa o núcleo de todo o sistema educativo e é promotora da igualdade de oportunidades. Concretizando, assim o direito de todos os alunos e jovens terem acesso a igualdade de oportunidades, conforme previsto na nossa Constituição. Esse direito depara-se evidente, em diferentes documentos orientadores no domínio da educação como é a Declaração de Salamanca (1994, p. 34), estabelecendo que “(...) os jovens com NEE precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas de vida adulta (...)”.

Contudo, averigua-se, que existem alguns insucessos entre a realidade social e a realidade escolar, principalmente, no que diz respeito à transição para a vida pós-escolar. Assim mais uma vez, constatamos que a escola tem um papel essencial na implementa do PIT, visto que os seus alunos vão prestar e assumir diferentes funções na sociedade. No entanto, o papel das escolas não se confina apenas ao desenvolvimento das capacidades e competências académicas, mas também a tornar os cidadãos autónomos e socialmente úteis. Segundo Barreiro e Gonçalves (2005) o objetivo último da escola é o de proporcionar à pessoa com N a oportunidade de se poder integrar, social e profissionalmente, no mercado laboral quer em entidades públicas ou em entidades privadas, sendo que existe uma percentagem de obrigatoriedade que raramente se cumpre.

O relatório de atividade profissional foca-se na TVA dos alunos com NEE, atendendo aos seus pressupostos, como a articulação entre a escola e o mundo laboral, pretendemos analisar e refletir acerca da eficácia do PIT face à TVA dos alunos com NEE, sendo que tem como objetivo geral responder à seguinte questão:

“Em que medida a concretização prática do PIT facilita transição eficaz para a vida ativa, dos alunos NEE”.

Seguindo dos objetivos específicos:

- I. Identificar os benefícios do processo de TVA dos alunos com NEE.
- II. Reconhecer a articulação dos intervenientes do PIT.
- III. Perceber o contributo na escola no processo de inclusão

CAPÍTULO I: PRÁTICA PEDAGÓGICA/PROFISSIONAL COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E FORMAÇÃO REALIZADA.

No capítulo I, efetua-se uma abreviada apresentação do nosso percurso acadêmico e profissional enquanto docente, incluindo as competências/experiências adquiridas e formação profissional.

1.1. Percurso acadêmico

O professor deve estar constantemente a repensar a sua prática letiva, pois estará a contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes que deverão encontrar no ensino a base para o saber pensar, para o saber ser e saber aprender. Deste modo o professor deve estar preparado para responder às diversas e diferentes necessidades que se deparam no exercício da sua função, subjacentes às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, que lhe permitam melhorar e principalmente inovar a sua prática letiva e carreira profissional, abrindo-lhe perspectivas inovadoras e investigando ou modernizando conhecimentos. Para tal deve atualizar-se ao aprofundar conhecimentos e saberes que enriquecem a nossa atividade profissional. Deste modo, o nosso percurso acadêmico foi o seguinte:

O percurso acadêmico:

Após a formação inicial, decidimos prosseguir estudos com vista ao reforço de competências mais abrangentes e ao aprofundamento de conhecimentos que enriquecem a nossa prática letiva e também a nossa carreira profissional.

Assim, o nosso percurso acadêmico foi o seguinte:

2014/2015 - Curso de Formação Especializada em EE, Domínio da Intervenção Precoce, Escola Superior de Educação de Fafe.

1998/2002 – Licenciatura em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza, do Curso de Professores do Ensino Básico 2.º Ciclo, na Escola Superior de Educação de Fafe.

1.2. Formação contínua realizada

O objetivo da formação reside em contribuir para formar um professor que seja continuamente um estudioso e investigador do processo de ensino e um praticante desse mesmo processo, desde o início da sua formação, ao longo da sua catividade (Ribeiro, 1993, p.83).

Podemos referir que, o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente de melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento nos coloca. Para (Alarcão 2008, p.48) as “modificações crescentes da sociedade fazem com que a profissão de docente aprofunde a sua formação e melhore o seu desempenho profissional, procurando que a estrutura escolar seja flexível e adaptada às possibilidades e necessidades individuais dos alunos”. Podemos referir que para tal, é indispensável que o professor possua uma especial sensibilidade e vontade de se debruçar sobre a problemática relacionada com a educação. Deste modo, o professor deverá ser um intelectual reflexivo, atualizado, inovador e disposto à investigação permanente no campo da educação. O qual exige que seja empenhado, atualizado no processo educativo, na aplicação de estratégias e metodologias diversificadas, adequadas e eficazes ao perfil dos alunos no sentido de responder às N dos alunos.

Ainda neste sentido podemos referir que, a formação contínua contribui para a melhoria da ação educativa. As ações de formação permitem-nos assimilar uma grande diversidade de conhecimentos e experiências, mas também a atualização de conhecimento científico, pedagógico e didático, indispensável para o desempenho da atividade de professor.

Podemos referir que, uma escola em constantes transformações exige professores atualizados, ativos e motivadores, pois muitas são as solicitações e desafios que se lhe impõem, seja em termos letivos, seja em relação aos seus papéis e competências enquanto agentes educativos. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado, neste sentido, ao longo de todo o percurso profissional, devemos ter a preocupação constante na atualização científica e pedagógica, em aprofundar conhecimentos, pois a formação contínua assume um caráter de extrema importância

porque permitem uma atualização de conhecimentos, originando uma melhoria na prática pedagógica, compreensão e aquisição de novas competências.

Seguidamente apresentam-se algumas ações de formação mais relevantes no percurso profissional, inseridas no grupo 910, EE:

2017 - *Workshop “Ferramentas e recursos digitais adaptados para populações especiais”*, no dia 22 de fevereiro, organizado pelo Centro de Formação Imagina, com o CRTIC de Évora, no Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, Évora.

2017 – 1.º Seminário sobre Deficiência Intelectual e na IV Conferência Europeia Educação Inclusiva, organizada pelo Departamento a Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, pelo IIFA, CIEP, e APPACDM, nos dias 16 e 17 de fevereiro de 2107.

2017 - *“Apresentação da Iniciativa Laboratórios de Aprendizagem (PT)/ Future Classroom Lab (EUN)”*, promovida pela DGE, através da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), que decorreu dia 15 de fevereiro, na Escola Pública Hortênsia de Castro, Vila Viçosa.

2017 - *“Dislexia e Dificuldades na Aprendizagem”*; *“Sexualidade na Deficiência”*, que decorreu no dia 13 de fevereiro de 2017 e no dia 10 de fevereiro de 2017 respetivamente, na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz.

2017 - Participação no *“IV Seminário A Escola Inclusiva: Desafios”*, a 18 de maio na Direção de Serviços da Região do Alentejo em Évora, organizado pela IGEC.

2016 - Palestra sobre *“O Autismo e a nossa experiencia com o The Son-Rise Program”* promovidas pela associação portuguesa para Vencer o Autismo, dia 8 de novembro de 2016.

2016 - Ação de formação *“Pré-requisitos da aprendizagem da leitura e da escrita”* com a Formadora Paula Alexandra Guerreira Correia de Melo, no Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro, com o total de 25 horas presenciais, mais 25

horas de trabalho autónomo. Promovidas pelo centro de formação Cenforma, tendo sido aprovada com a classificação qualitativa de excelente.

2015 - Ação de formação “*Gestão e Mediação de Conflitos*”, com a duração de 25 horas”, promovidas pelo centro de formação do Sindicato Independente de Professores e Educadores (SIPE) em Braga, tendo sido aprovada com a classificação qualitativa de excelente.

2015 - Ação de formação “*Práticas de Supervisão Pedagógica nas Escolas*” com a duração de 25 horas”, promovidas pelo centro de formação do SIPE em Braga, tendo sido aprovada com a classificação qualitativa de excelente,

2015 - Ação de formação “*A Comunicação através do Gesto: a Educação Bilingue de Alunos Surdos*”, promovidas pelo centro de formação do SIPE, em Braga, tendo sido aprovada com a classificação qualitativa de excelente.

2015 - Ação de formação “*Perturbações Fonéticas e Fonológicas- Avaliação e Estratégias de Intervenção em Contexto Educativo*” dinamizada pelo Centro de Formação de Basto (CFB) em parceria com o AE de Cabeceiras de Basto, com a menção de muito bom. As ações supracitadas contiveram a duração de 25 horas presenciais cada.

2015 - Ação de formação “*Lei n.º 147/99 – Quadro Legal Comum para Intervenção Junto de Crianças e Jovens em Perigo*”, promovida pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) em parceria com a Câmara Municipal de Vendas Novas, Évora.

2015 – Seminário “*Dislexia: Teoria e Intervenção – Método Fonomímico Paula Teles*”, realizado nos dias 11 e 18 de abril de 2015, com a duração de 15 horas, promovido pelo centro de formação SDP. Atribuição quantitativa 9 valores.

2015 - Ação de sensibilização “*Lei nº 147/99- Quadro Legal Comum para Intervenção Junto de Crianças e Jovens em Perigo*”, promovido pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em parceria com a Câmara Municipal de Vendas Novas.

2014 - I Seminário do Projeto ENABLIN+, «Boas Práticas e Novas Ideias na Inclusão de Crianças e Jovens» - Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.

2006 - I Encontro dos Psicólogos em contexto escolar “*Psicologia do Educar*”, realizado no Auditório da Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia nos dias 15/16/17 de fevereiro de 2006.

2004 - A ação de formação «A Utilização das TIC nos Processos de Ensino/Aprendizagem», com o registo de acreditação CCPFC/ACC-44087/06, 50 horas, 9 valores.

2003 - Ação de Formação “*Os primeiros socorros na escola*” realizada no dia 10 de fevereiro de 2003, organizada pelo núcleo de Estágio de Educação Física, da escola EB 2.3/S Padre Martins Capela.

1.3. Experiência profissional

Na tabela 1, expomos os dados relativos ao nosso percurso profissional, referentes aos anos letivos, agrupamentos de escolas, grupo de recrutamento e cargos atribuídos.

Tabela 1 – Percurso profissional

Ano Letivo	Agrupamento de Escolas	Grupo	Cargos/funções
2017/2018	Escola Secundária Rainha Santa Isabel Estremoz	910	Professora de EE de alunos do 3.º Ciclo e Secundário.
2016/2017	Escola Secundária Públia Hortênci de Castro	910	Professora de EE de alunos do 3.º Ciclo e Secundário. Brincar com a Matemática e Hipoterapia.
2015/2016	Escola Básica Pegões Canha Santo Isidro	910	Professora de EE de alunos do 1.º Ciclo
2014/2015	Fundação Salesianos de Évora	230	Professora de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo.
2013/2014	Fundação Salesianos de Évora		Professora de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo.
2012/2013	Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo de Vendas Novas	230	Professora de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo. Projeto TurmaMais.

2011/2012	Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo de D. Pedro Varela	230	Professora de Matemática e Ciências da natureza do 6.º ano. Diretora de turma de uma turma de P.C.A. Projeto da horta.
2011/2012	Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo Moura	230	Professor de Matemática do 2.º Ciclo.
2010/2011	Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo do Redondo	230	Professora Ciências Naturais do 2.º ciclo. Projeto o meu animal preferido.
2009/2010	Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo de Montemor - O - Novo	230	Professora de Matemática e Ciências Naturais do 2.º ciclo. Projeto Turma Mais.
2008/2009	Escola B.S. Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, Santana	230	Responsável pelo projeto Educação Sexualidades e Afetos (ESA).
2007/2008	Escola B+S Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, Santana	230	Professora de Matemática do 2.º Ciclo Projeto Turma Mais.
2006/2007	Escola B.S. Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, Santana	230	Professora de Matemática do 2.º Ciclo Projeto Turma Mais.
2005/2006	Colégio de Santa Teresinha, Funchal		Professora de Ciências da Natureza do 2.º Ciclo. Diretora de Turma.
2004/2005	Escola Básica do 1.º Ciclo, Ponta Delgada	110	Professora de Informática e de apoio na sala do 1.º Ciclo Projeto da horta.
2004/2005	Escola EB do 2.º e 3.º Ciclo Prof. Ana Maria F. Gordo, Crato.	230	Professor de Matemática do 2.º Ciclo.

1.4. Atividades e projetos desenvolvidos

Ao longo do nosso percurso profissional, demos o nosso contributo, através da participação de projetos e atividades que garantissem atingir os objetivos e metas institucionais das escolas/agrupamentos. Além destas, realizamos também atividades desenvolvidas nas disciplinas nos projetos desenvolvidos, em interação, articulação com todos os professores das disciplinas, diretores de turma, professores titulares de turma e nos grupos disciplinares.

Tendo presente a noção de igualdade de oportunidades, no sentido de promover o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos ao nível da autonomia, autoestima, cognitiva e afetiva emocional inculcando-lhes o gosto pelas aprendizagens tendo em vista a melhoria dos seus resultados escolares e a promoção do seu desenvolvimento socio afetivo.

Ainda neste sentido, devemos ser elemento ativo, crítico, reflexivo, apresentando o nosso contributo, ao nível da identificação e resolução de problemas, ao nível de partilha

de conhecimentos e saberes científicos, didáticos e pedagógicos. Para além, de manifestarmos sempre uma total disponibilidade para com todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem de todos os alunos com NEE. Nas reuniões de conselho de turma, discutimos os casos dos alunos apoiados, procurando, sempre que necessário, definir metodologias e estratégias conjuntas de forma a promover o sucesso educativo dos alunos.

Por conseguinte apresentamos as atividades e projetos desenvolvidos na Tabela 2.

Tabela 2 – Principais projetos desenvolvidos

Projetos	Objetivos
Hipoterapia	Melhorar o equilíbrio e a coordenação motora; desenvolver a motricidade global e fina; promover o autocontrolo e a confiança; aumentar a capacidade de concentração e memorização; aumentar experiências ao nível sensorial, motor e social; encorajar a autonomia e a tomada de decisão; promover a autodisciplina e melhorar a autoimagem; fomentar a capacidade de comunicar e a intercomunicação social; melhorar a condição física em geral; desenvolver/educar novas capacidades.
ESA (Educação Sexual e Afetos)	Este Projeto é dirigido aos alunos do 2.º e 3.º Ciclo do ensino básico e é aplicado de forma diferenciada e continuada, em 10 sessões de 45 min., do 5º ao 9º ano de escolaridade. Pretende-se uma abordagem do tema de forma explícita, intencional e pedagogicamente estruturada. O Projeto tem como finalidades, não só atenuar os comportamentos de risco, tais como a gravidez não desejada e precoce, bem como as doenças sexualmente transmissíveis e os abusos sexuais, mas também promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica. Deste modo, numa perspetiva sistémica e numa conceção holística do ser humano, pretende-se que os nossos alunos vivenciem a sua Sexualidade de forma mais Informada, Saudável, Responsável e Gratificante.
TurmaMais	A Turma Mais funciona como uma plataforma rotativa de alunos, não tendo, por isso, alunos fixos. A sua frequência, embora temporária, prevê a passagem pela Turma Mais de todos os alunos das turmas de origem, agregados em diferentes grupos de trabalho, reduzindo assim a

	heterogeneidade das turmas de origem e permitindo agregar elementos na Turma Mais com características e interesses algo semelhantes.
Projeto da Horta Pedagógica	Construção de uma horta, para que os alunos com NEE possam com a ajuda de outros alunos voluntários e professores, aprender a preparar a terra, semear e cuidar das plantas. Três vezes por semana irão ter uma aula ao ar livre aprendendo sobre as plantas e como cuidar delas, contribuindo ativamente para o seu desenvolvimento e crescimento. As culturas colocadas na horta são couves, couve-flor, salsa, coentros, orégãos, alface, brócolos, alfaces e curgete. A rega é feita manualmente pelos alunos com ajuda dos alunos voluntários, professores e auxiliar.
Projeto o meu Animal preferido	Contato com pequenos animais, observação e interação com os animais, Diferenças e semelhanças entre os animais; Linguagem oral e corporal; Coordenação motora, percepção visual e auditiva; Histórias, brincadeiras, pinturas e canções.
Brincar com a Matemática	Vivenciar momentos de descontração, satisfação alegria e assim adquirir o gosto pela matemática. Construir jogos didáticos para promover o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e estimular a memória. Desenvolver estratégias de jogo e estimular a observação e concentração.
Snozlen	Promover o relaxamento; facilitar a calma ou o estímulo com base nos requisitos dos utilizadores; ajudar na exploração do mundo sensorial; educar através do fdback dos sentidos; apoiar o planeamento, a observação e o registo para reforçar atividades positivas; aumentar a qualidade de vida.
Hidroterapia	Fortalecimento muscular; mobilidade articular; alívio da dor; coordenação e equilíbrio; confiança e relaxamento muscular.

1.5. Principais problemáticas experienciadas ao longo da carreira docente

No decurso da nossa carreira profissional trabalhamos com diversas patologias diversas.

Tabela 3 – Principais problemáticas experienciadas

Patologia	Definição geral
Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)	Perturbação persistente de desatenção ou falta de concentração e/ou impulsividade – hiperatividade que se revela no modo mais intenso e grave que o habitual para indivíduos com o mesmo grau de desenvolvimento, interferindo significativamente no rendimento académico, social ou laboral (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5, 2013).
Paralisia Cerebral	É uma perturbação do controlo da postura e movimento que resulta de uma anomalia ou lesão não progressiva que atinge o cérebro em desenvolvimento. (Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra define Paralisia Cerebral).
Multideficiência	A multideficiência é mais do que a mera combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/particulares (Nunes, 2001).
Dificuldades de Aprendizagem	“Aparente discrepância entre a capacidade da criança em aprender e o seu nível de realização” (Kirk, 1962, cit in Streissguth, Bookstein, Sampson, & Barr, 1993, p.144).
Dislexia	Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica (Associação Internacional de Dislexia, 2003).
Epilepsia de ausências	“A epilepsia é um quadro clínico produzido por uma descarga elétrica súbita, anormal e desordenada dos neurónios, As descargas podem compreender uma, várias ou todas as categorias e níveis do sistema nervoso; assim fala-se de descargas psíquicas, descargas motoras, descargas sensitivas, descargas sensoriais e descargas neurovegetativas, todas fazendo parte da expressão de epilepsia como conceito patogénico e constituem clinicamente as epilepsias” (Gareiso & Escardó, 1949, p.22).

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que versa sobre a N, uma breve evolução histórica da EE, inclusão, enquadramento legal, e TVA.

2.1. Breve história da EE

Na história da EE, as crianças com NEE, passaram por diferentes movimentos: a segregação, a integração e, por último, a inclusão.

O termo N surge pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), no Reino Unido. Segundo este documento “o conceito de N, engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”. (Warnock, 1978, p.36).

O conceito difundido pelo termo N declara que a criança com NEE, necessita de uma medida educativa especial.

A segregação é “o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados” (Ferreira, 2007, p. 21).

Ao longo dos tempos, defrontamo-nos com casos referindo a exclusão social das crianças com deficiências. Na Grécia Antiga, os deficientes eram abandonados em locais isolados e maltratados. Já em Roma eram oferecidas aos deuses em sacrifício. Segundo Rebelo, 2008, nos séculos XIV, XV e XVI, com a Inquisição, muitos deficientes eram considerados como loucos e possuídos pelo demónio e eram julgados e executados.

Para Costa (1999, p. 28), a integração pode definir-se como o “processo através do qual as crianças consideradas com N são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – inalterado – da escola”.

Podemos afirmar que o movimento de integração anunciou um melhoramento em relação ao movimento da segregação, na educação de crianças com NEE. As crianças acabaram por ser integradas na escola pública e passaram a usufruir de atendimento, embora com algumas restrições e desigualdades.

O movimento de inclusão é apresentado como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007, p. 59).

Correia (2003, p.16), defende que a inclusão corresponde à “inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Estes serviços educativos, tantas vezes especializados, (EE), devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária, que possibilite ao aluno o desenvolvimento das aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (e.g., lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc)”.

2.2. Escola Inclusiva

Abordar a temática da inclusão é falar de um novo modelo em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação proporciona a equidade educativa e social. Uma escola inclusiva assegura uma educação de qualidade a todos e a cada um, através de mudanças no ambiente educativo. Sendo certo que diversidade é uma característica comum do ser humano, existem casos, porém, em que as diferenças se revestem de contornos específicos, exigindo a mobilização de apoios específicos. Assim, enquanto que as respostas educativas para algumas crianças e alunos podem situar-se a nível do Plano de Turma ou do Projeto Educativo de escola, para muitas crianças e alunos com NEE é desejável que as respostas estejam enquadradas num PEI, com adequações curriculares em diferentes graus e com apoios técnicos e especializados.

Os apoios especializados decorrem das limitações significativas destas crianças e alunos ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais e que se manifestam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e da participação social.

A EE emerge como mais um recurso ao serviço da escola, permitindo a mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial das crianças e dos alunos. Os apoios especializados podem implicar a

adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

O paradigma inclusivo, frequentemente exteriorizado sob o lema de uma “Escola para todos” coloca desafios à escola. Neste princípio de inclusão, para todos e com todos, as diferenças constituem-se como oportunidades para promover o desenvolvimento integral de todos. Reconhece-se que as crianças e os alunos independentemente das suas singularidades têm direitos inalienáveis e a escola deve estar preparada para o reforço da sua missão, capacitando todos os professores para trabalhar com as diferenças na sala de aula e na escola.

Uma das grandes responsabilidades do professor de EE é fazer a ligação para a vida ativa destes alunos, diligenciando locais de estágio. Deverá apoiar e incentivar a integração dos alunos nestes estágios, colaborando com outros profissionais, que do mesmo modo participam neste processo de transição. Assim, através de um inventário de competências, relacionado com o estágio, rentabilizando as aptidões destes alunos, e possibilitando as aquisições de outros saberes ou conferir as hipóteses indispensáveis para se integrarem no mercado de trabalho.

Cabe então ao professor criar condições para o desenvolvimento precoce do PIT, um modelo de transição para jovens com NEE, que identifique boas práticas.

2.3. Enquadramento Legal da EE em Portugal

1986 • Lei de Bases do Sistema Educativo - esta lei foi publicada com vista a assegurar o direito das crianças deficientes a uma educação adequada e integrada.

1986 • Leis n.º 46/86, de 14 de Outubro – processam-se profundas transformações na conceção de “Educação Integrada”.

1988 • Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88 – estabelece a criação das “Equipas de EE”, que têm como objetivo contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com NEE decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.

1989 • Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – estabelece como competência da escola, no âmbito da orientação e acompanhamento de alunos, a criação de medidas de compensação ou formas de apoio adequadas, nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo.

1989 • Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – define os princípios gerais de reestruturação curricular, referindo no artigo 11.º que o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

1990 • Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – visa a promoção do sucesso escolar e aplica-se aos alunos que frequentam o ensino não superior, em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo.

1991 • Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio – cria, no âmbito do Ministério da Educação (ME), os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com as funções de avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com NEE, assim como o estabelecimento de colaboração com os serviços locais de EE e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.

1991 • Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – atualiza, alarga e precisa o campo de ação da EE. É o suporte legal das escolas, para a organização do seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE. Contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração.

1993 • Portaria n.º 611/93, 29 de junho- aplica o disposto no Decreto-Lei n.º 319/91, às crianças com NEE que frequentam o jardim-de-infância e o ensino mediatizado.

1997 • Despacho Conjunto n.º 105/97, 1 de julho-define a prestação de apoio educativo a alunos com NEE. Este despacho é republicado pelo Despacho n.º 10 856/2005 e revogado pelo D.L 20/2006.

1997 • Portaria n.º 1 102/97, 3 de novembro- garante as condições de educação para os alunos que frequentam as cooperativas de ensino especial e os colégios de ensino especial particular.

1998 • Despacho n.º 7 520/98, 6 de maio- cria as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos e define as competências, equipamentos e organização das respostas educativas.

1999 • Portaria n.º 776/99, 30 de agosto- define o processo de transferência da valência de EE das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) da tutela do Ministério da Segurança Social e do Trabalho (MSST) para o ME.

1999 • Despacho Conjunto n.º 891/99, 19 de outubro- define o enquadramento legal de intervenção precoce, dirigida a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e sem família.

2001 • Despacho Normativo n.º 30/2001, 19 de julho- define a avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação (ponto 54). Este despacho foi revogado em 2005.

2006 • Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro- criação do grupo de recrutamento de EE.

2006 • Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, 21 de setembro- aprova o primeiro plano de ação para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidade, para os anos 2006 a 2009 (PAIPDI).

2008 • Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio) - constitui-se como o principal diploma orientador da organização e funcionamento da EE/educação inclusiva. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com deficiências ou incapacidades. Define como objetivos da EE, a inclusão educativa e social, o acesso

e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

2008 • Despacho n.º 3064/2008, 7 de fevereiro-determina a possibilidade de continuidade do percurso escolar dos alunos com NEE de carácter permanente, nas instituições de ensino especial frequentadas.

2008 • Lei n.º 21/2008, 12 de maio- constitui a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dos sectores público, particular e cooperativo.

2009 • Decreto-Lei n.º 281/2009 e 6 de outubro- o presente decreto-lei tem por objeto, na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). A intervenção precoce junto de crianças com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento, constitui um instrumento político do maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens e adultos em que se irão tornar.

2015 • Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho, regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Apresenta a matriz do CEI dos alunos com 15 ou mais anos de idade, que integra obrigatoriamente o PIT.

2.4. Referenciação e avaliação (DGIDC)

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro pressupõe a referenciação de crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da . A referenciação consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de N de carácter permanente.

Após a referenciação, compete aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, desencadear os procedimentos que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação.

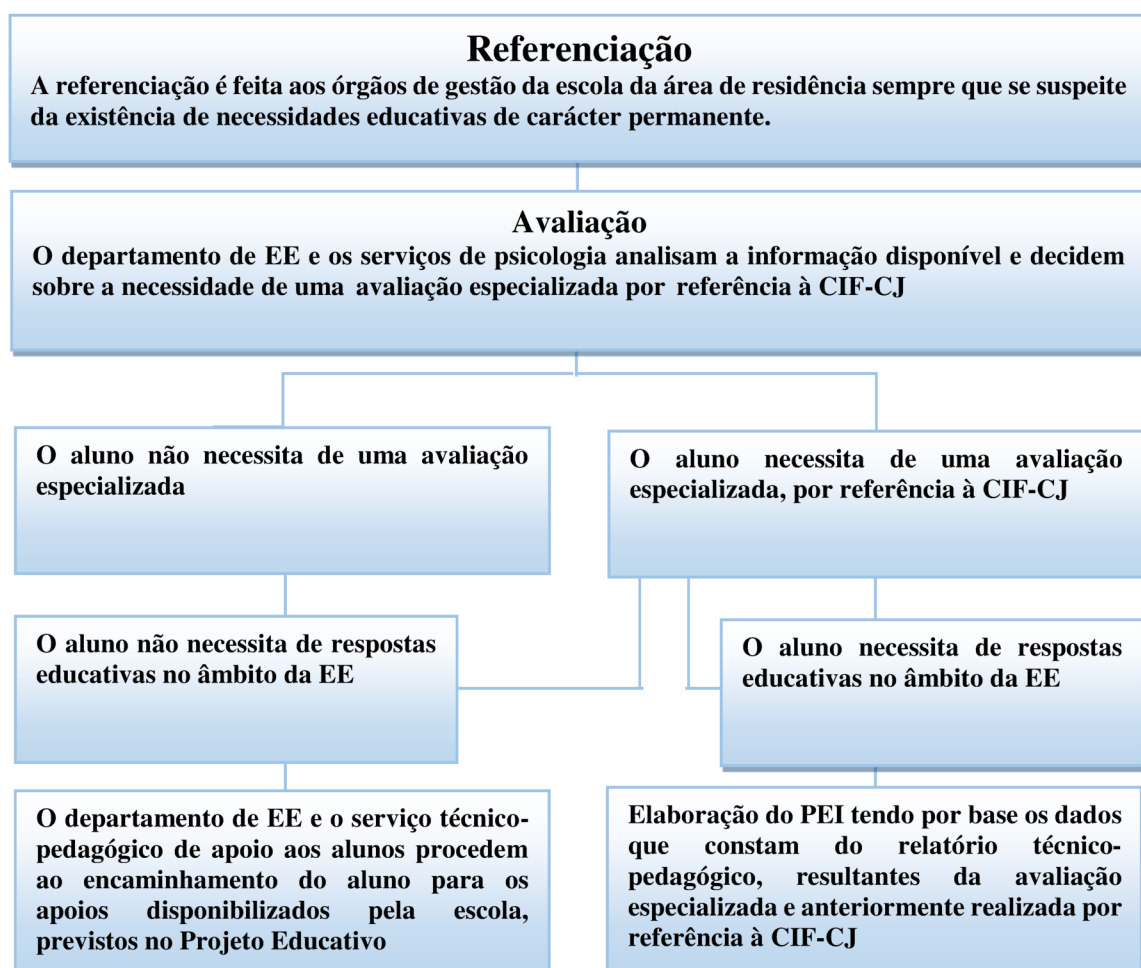
A avaliação do aluno tem por base o quadro de referência da CIF-CJ, contemplando vários fatores, nomeadamente, componentes da funcionalidade e incapacidade e fatores contextuais, bem como, as interações que se estabelecem entre eles.

A partir do momento em que estejam identificados os aspetos sobre os quais vai incidir a avaliação, é necessário definir quem vai avaliar as diferentes categorias e os instrumentos a utilizar. Depois de efetuada a análise conjunta dos dados da avaliação, recorrendo à ajuda da *checklist*, a equipa multidisciplinar, elabora o Relatório Técnico Pedagógico onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta a atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que, a nível dos fatores ambientais, influenciam essa mesma funcionalidade.

O relatório, deverá ainda explicar as razões que determinam a integração no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, bem como as medidas de regime educativo especial a aplicar ao aluno e que servirão de base à elaboração do PEI.

O formulário de referenciação, o relatório técnico-pedagógico e o PEI terão de fazer parte integrante do processo individual do aluno.

Figura 1 – Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação



Fonte: DGIDC (2008, p.24), elaboração própria.

2.4.1. Referenciação e avaliação (DGIDC)

Segundo a DGIDC (2008), mais concretamente no “Educação Especial: Manual de Apoio à prática”, o PEI, constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEE de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo.

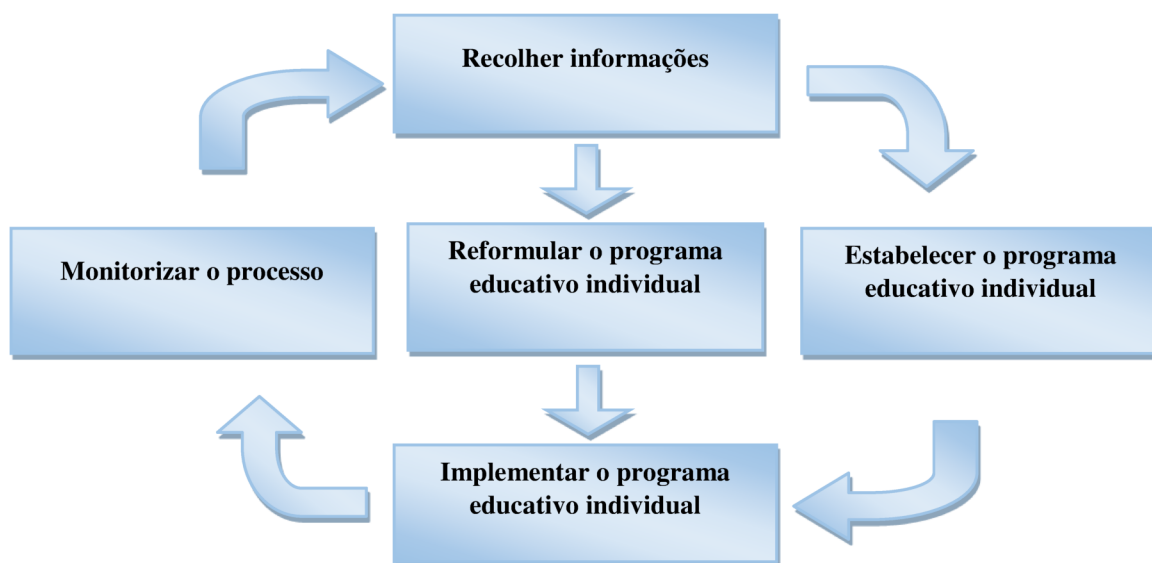
Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino/aprendizagem. Este instrumento facilita a avaliação ao longo da escolaridade, permitindo aos alunos completar o ensino secundário com sucesso.

O modelo de PEI a usar em cada escola deve ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico, devendo obrigatoriamente incluir os seguintes dados: identificação

do aluno; resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; definição das medidas educativas a implementar; discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; distribuição horária das diferentes atividades previstas; identificação dos profissionais responsáveis; definição do processo de avaliação da implementação do PEI; data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

A elaboração e aplicação do PEI inserem-se num processo integrado e contínuo, realizado no âmbito de uma equipa multidisciplinar.

Figura 2 – Fases inerentes ao processo de elaboração e implementação do Programa Educativo Individual



Fonte: DGIDC (2008, p.26)

A equipa multidisciplinar integra o docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo Diretor de Turma (DT), dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de EE e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele (Odom, 2007).

De acordo com a DGIDC (2008) a elaboração do PEI possibilita:

- a EE partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos;
- uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno;
- uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação;
- uma intervenção contextualizada e concertada.

A elaboração e aprovação do PEI deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação, dando-se início à sua implementação.

O coordenador do PEI é o educador de infância, o professor titular do 1.º ciclo ou o DT a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

Para que o PEI possa ser implementado tem necessariamente que ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho diretivo, bem como, existir uma autorização expressa dos encarregados de educação, consubstanciada no próprio PEI.

Sempre que os pais ou o encarregado de educação não concordem com as medidas propostas têm o direito de recorrer aos serviços regionais do ME, mediante a apresentação de um documento escrito no qual fundamentem as razões da sua discordância. Constituem exceção as situações em que estes, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação no processo educativo dos seus filhos.

Tal como em relação a todos os outros alunos, a avaliação daqueles que têm um PEI deve assumir um carácter de continuidade, devendo ser usadas diversas estratégias, designadamente, observação direta, construção de portefólios, provas de avaliação, autoavaliação do aluno, avaliação dos pares.

Nas reuniões de avaliação, os intervenientes devem partilhar as suas perceções relativamente ao desempenho do aluno e progressos verificados, de forma a definir ou redefinir prioridades

Esta avaliação permite obter dados essenciais para se monitorizar a eficácia das medidas educativas, podendo, a qualquer momento, ser necessário introduzir alterações às medidas inicialmente definidas.

A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório circunstanciado, a elaborar, no final do ano letivo.

2.4.2. Medidas educativas

Adequações do processo de ensino/aprendizagem

As adequações no processo de ensino e de aprendizagem têm por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com NEE de carácter permanente.

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem implica uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: áreas curriculares e disciplinas; objetivos e competências; conteúdos; metodologias; modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. Todas as alterações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização de forma a encontrar e a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas.

A intervenção dos docentes deve assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada, para que tenha lugar uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos.

As medidas educativas previstas são apoio pedagógico personalizado (art.º 17.º); adequações curriculares individuais (art.º 18.º); adequações no processo de matrícula (art.º 19.º); adequações no processo de avaliação (art.º 20.º); CEI (art.º 21.º) e tecnologias de apoio (art.º 22.º) do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

a) Apoio Pedagógico Personalizado

O **apoio pedagógico personalizado** inclui: (i) o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; (ii) o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; (iii) a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma; (iv) o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A medida apoio pedagógico personalizado apenas requer a intervenção direta do docente de EE quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar atividades direcionadas para o reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina.

O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, que exigem atividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios e sistematização de estratégias específicas, devem, também, ser asseguradas pelo docente de EE.

b) Adequações Curriculares Individuais

A medida **adequações curriculares individuais** traduz-se em adequações de âmbito curricular, que não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares respeitantes ao pré-escolar. Neste sentido, poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente Língua Gestual Portuguesa (L1) e Língua Portuguesa/Português segunda língua, para alunos surdos (LP2), leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada, entre outras, facilitando o acesso ao currículo comum, bem como uma maior autonomia.

Estas adequações podem ainda consubstanciar-se na introdução de objetivos e conteúdos intermédios ou na dispensa de atividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução. A dispensa de atividades deverá ser aplicada, única e exclusivamente, quando o recurso a tecnologias de apoio não for suficiente para permitir a sua realização (DGDIC, 2008).

c) Adequações no Processo de Matrícula

No que concerne às **adequações no processo de matrícula**, todos os alunos com NEE de carácter permanente podem frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da sua área de residência. Aos alunos surdos, cegos, ou com baixa visão, é dada prioridade na matrícula em escolas de referência.

Os alunos com perturbações do espectro do autismo, multideficiência, ou surdocegueira congénita, podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino especializado independentemente da sua área de residência.

Aos alunos com NEE de carácter permanente pode ser concedido o adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade apenas por um ano, não sendo possível a sua renovação. Esta medida deve ser entendida como uma exceção e não como uma regra.

No caso do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, e no ensino secundário, a matrícula dos alunos com NEE de carácter permanente pode ser feita por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum (DGDIC, 2008).

d) Adequações no Processo de Avaliação

No que concerne às **adequações no processo de avaliação** dos alunos com NEE de carácter permanente, à exceção dos que têm um CEI, segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se a adequações que, entre outras, consistem em alterações:

A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens, permitindo uma recolha sistemática de informação sobre as aquisições e necessidades do aluno. A análise da informação recolhida através deste processo permite orientar o percurso escolar de cada aluno e proceder à adequação, sempre que necessário, do currículo (nos seus diferentes níveis) em função das necessidades dos alunos. A avaliação permite, ainda, certificar as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas (DGDIC, 2008).

e) Currículo Específico Individual

O **CEI** prevê alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir:

- na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros;

- na eliminação de objetivos e conteúdos;
- na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos (comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades);
- na eliminação de áreas curriculares.

As modificações a realizar no currículo são determinadas pelo nível de funcionalidade do aluno. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Este tipo de currículos, assente numa perspetiva curricular funcional, tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

Preconiza-se que estes currículos:

- tenham um cariz funcional, isto é, as atividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno;
- a seleção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
- a aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por forma a dar-lhes significado;
- as atividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

O CEI substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma.

Pelas suas implicações, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser muito bem ponderada, exigindo uma avaliação rigorosa do aluno (DGDIC, 2008).

f) Tecnologias de Apoio

No âmbito da EE referimo-nos a **tecnologias de apoio** como um conjunto de dispositivos e equipamentos que têm por objetivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente, sendo por isso elementos facilitadores do

desempenho de atividades e da participação dos alunos com NEE em diferentes domínios (aprendizagem, vida social e profissional).

As tecnologias de apoio podem ser utilizadas em diferentes áreas, tais como:

- cuidados pessoais e de higiene;
- mobilidade;
- adaptações para mobiliário e espaço físico;
- comunicação, informação e sinalização;
- recreação.

g) Plano Individual de Transição

Sempre que os alunos apresentem N de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, a escola deve, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um PIT.

2.4.3. O Currículo Específico Individual

Seguidamente é essencial esclarecer o que é um CEI e, para tal, é necessário atentar ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, do ME, (art.º 21º, p.159) que refere que, “entende-se por currículo específico individual, no âmbito da EE, aquele que, (...) substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (...)” e “(...) pressupõe alterações significativas no currículo comum (...)”.

No âmbito da construção de um CEI, é necessário considerar os interesses e as aptidões dos alunos envolvidos, mas sobretudo o que se pretende é implementar práticas educativas flexíveis, cujo principal objetivo é proporcionar um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Neste sentido, o CEI deve tornar mais funcional o currículo e as aprendizagens essenciais para a vida dos alunos, para a sua qualidade de vida.

Ao conceber um currículo, este deve ficar aberto e flexível, que potencialize e permita desenvolver a individualidade do aluno, respeitando a premissa de que “(...) os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. (...)”.

(Declaração de Salamanca, 1994, p.29). Ainda assim, importa referir um outro aspeto que é de todo importante e que se prende com o desenvolvimento pessoal e social, comunitário e laboral, referido no Decreto-lei 3/2008, no seu artigo 21º: “(...) o CEI inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida (...)”. Assim sendo, mais importante que proporcionar o desenvolvimento académico, a grande aposta deve ser feita numa aprendizagem de competências, que promovam a inclusão social e a autonomia dos alunos.

O CEI, contém planificações curriculares estruturadas, com base na identificação de competências ao nível da autonomia e socialização do aluno, assim como outras atividades de carácter mais experiencial e processual, da progressão e das aprendizagens esperáveis.

A perspetiva curricular funcional, torna se significativa quanto mais acentuada for a DID do aluno, é necessidade de definir competências e objetivos individualizados, em detrimento dos conteúdos e competências que integram o currículo comum. A estruturação dos CEI deve considerar o que é útil para o aluno e o que provavelmente, será benéfico no seu futuro. Deve estabelecer competências reais, não excluindo, a possibilidades de progredir para além deles.

O CEI é elaborado na perspetiva funcional, promovendo a autonomia e a integração familiar, social e ocupacional, uma vez que são individualizados e adaptados à situação própria de cada aluno, com o intuito de transmitir conhecimentos e competências úteis ao aluno e à sua vida em sociedade. Neste caso desenvolvi com a aluna Rita a área curricular de Matemática e de Autonomia Pessoal e Social.

Para a elaboração de um currículo funcional adequado às necessidades do aluno, é necessário definir áreas curriculares relacionadas com a vida doméstica, laboral, lazer, funcionamento na comunidade, determinar os vários ambientes naturais, atuais e futuros, como a casa, o emprego, o restaurante, jardim, transporte, supermercado, planear e implementar atividades visando as diversas competências nos diferentes ambientes (cf. Costa e outros, 1996).

2.4.4. Plano Individual de Transição

Nem todos os países Europeus utilizam o termo PIT, existe uma diversidade de terminologias. Este termo é utilizado em alguns países, enquanto em outros é usado o PEI ou Projeto de Integração Individual, Plano Educativo, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual, entre outros. Apesar destas diferenças, existe um claro consenso entre os países relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento de trabalho, sob a forma de documento, «no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens» (Soriano, 2006, p. 23).

O PIT é um programa sem duração definida, que depende das características do sujeito, do grau de interesse e envolvimento da Família e das possibilidades que oferece o contexto em que o individuo se insere, podendo, por isso, alterar-se e ser manipulado por diferentes profissionais (Ferreira, 2008, p. 59).

O PIT é de extrema importância, pois possibilita analisar as competências pessoais e incrementar uma perspetiva personalizada para o futuro. É importante que o processo de transição se desenvolva precocemente. Este plano, segundo Johnson et al (2000), protege, apoia e incentiva os jovens a prosseguir a escolaridade, a experienciar uma vida comunitária de qualidade e sobretudo na conquista de um emprego compatível com as suas aptidões e interesses. Nas práticas, centrados na análise do aluno da pessoa, antes de efetivarem a escolha de uma profissão.

Todas estas considerações referidas, convertem-se em questões complexas que exigem a elaboração de um plano, centrado no aluno, o PIT. A implementação do PIT implica que se estabeleçam, com grande comprnsibilidade as responsabilidades e a sua calendarização. Assim, aos intervenientes envolvidos neste processo, cabe-lhes as necessárias funções e responsabilidades:

(i) Jovens

- Papel ativo nas reuniões
- Participação nas reuniões do PEI/PIT
- Partilhar os seus interesses, competências, objetivos e necessidades
- Assumir a responsabilidade de trabalhar em proveito dos seus objetivos estipuladas no PIT

(ii) Pais ou Encarregados de Educação

Participar nas reuniões do PEI/PIT.

- Sensibilizar o seu educando para participar no processo.
- Tomar iniciativas na reunião sempre que oportuno.
- Dar informações sobre valores da família.
- Partilhar interesses, competências objetivas e necessidades do seu educando.
- Proporcionar ao seu educando oportunidades de aprendizagem e de prática sobre as competências básicas tais como resolução de problemas, assertividade, autodeterminação, gestão de comportamentos, e fundamentos na participação ativa no processo de planeamento.
- Conceder informações sobre os programas e serviços de apoio disponíveis.

(iii) Coordenador da Transição

- Agendar e coordenar a reunião.
- Gerir as atividades de secretariado e registar as avaliações
- PEI/Transição e respetivos materiais relevantes.
- Gerir conflitos.
- Monitorizar o progresso do plano do PEI/PIT
- Garantir que todos os participantes assumam as tarefas atribuídas
- Coordenar o registo e implementação do plano do PEI/PIT

(iv) Educadores Especiais

- Participar nas reuniões do PEI/PIT
- Escutar o jovem e reconhecer os seus desejos.
- Garantir que os serviços adequados da comunidade colaborarem.
- Garantir que o jovem e a sua família tenham a oportunidade de expressar as suas necessidades e que participem ativamente na elaboração do plano de transição.

(v) Educadores Regulares

- Participar nas reuniões do PEI/PIT.
- Informar-se junto da equipa de planeamento sobre as oportunidades educativas, as exigências relativas à qualificação e os progressos e as necessidades de apoio do jovem.
- Coadjuvar a identificação e analisar as oportunidades educativas depois de terminar o secundário.
- Garantir ao jovem as competências exigidas na sua fase de transição.
- Proporcionar um ambiente inclusivo para o jovem com NEE.

(vi) Especialistas de Orientação profissional

- Participar nas reuniões de PEI/PIT para os alunos que necessitam de treino vocacional ou colocação.
- Participar na identificação e analisar programas de treino pré-profissionais e vocacionais.

O PIT é um documento que consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional:

- perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- deve definir as etapas que é necessário percorrer e as ações a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projeto de vida;
- não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;

- é elaborada pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

A implantação do PIT é um processo criativo, dinâmico e interativo que tem como objetivos primordial, a construção de um plano produtivo, capaz de garantir a implementação de uma transição eficaz dos alunos com NEE. De acordo com este pressuposto, os alunos que beneficiam de um CEI, também usufruem de um PIT para a vida ativa no momento em que completam quinze anos o que vai de encontro ao preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde se estabelece que “os jovens com NEE devem ser ajudados a fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta”.

Em semelhança esta indicação e com a filosofia de escola inclusiva, de flexibilidade e de diferenciação curricular, surge em 2008, o PIT, “destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (Art.º 14.º, ponto 1, Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro). Para estes jovens torna-se relevante a perspetiva funcional do currículo, o despiste vocacional, a preparação laboral e a articulação com técnicos de vários setores (saúde, segurança social e trabalho).

No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, refere-se ainda no art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, que o PIT deve ser um processo dinâmico e perspetivar-se a curto, médio e longo prazo, deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências e deve ser elaborado após o levantamento das necessidades e das oportunidades de formação, de forma a “responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem” (Capucha et al., 2008:30)

2.5. O Caminho para a Inclusão

A educação inclusiva tem vindo a ser reconhecida como um direito e como uma meta a atingir pelos sistemas educativos de todo o mundo, assinalando-se que tal implica valorizar e respeitar as diferenças individuais e contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania.

A educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a proporcionar a cada aluno da comunidade e a cada cidadão de uma democracia, o direito de pertença a um grupo, a não ser excluído. Assim, para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades inclusivas, é necessário que estas se apoiem em princípios de justiça, igualdade, dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas para que os alunos possam beneficiar de experiências enriquecedoras, aprender com os outros e adquirir um conjunto de aprendizagens e valores que conduzam à aceitação da diversidade.

Atualmente considera-se que a escola deve apostar na transição para a vida pós-escolar como um processo contínuo, o que significa que, ao longo de todo o percurso escolar do aluno devem ser desenvolvidas atividades de promoção de autonomia e desenvolvimento de várias competências essenciais para a melhoria do nível de autodeterminação dos alunos, e consequentemente para a melhoria da sua qualidade de vida. Neste contexto, refere-se à Portaria n.º 275-A de 2012, que regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do **Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da **Lei n.º 85/2009**, de 27 de agosto, regulada pelo **Decreto-Lei n.º 176/2012**, de 2 de agosto, e revoga a **Portaria n.º 275-A/2012**, de 11 de setembro. Esta portaria apresenta como objeto potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade.

Devido ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano, os alunos com NEE que estejam na escolaridade com CEI e PIT, necessitam de uma atenção redobrada no que diz respeito à preparação da transição para a vida pós-escolar. Desta forma, é necessária uma adaptação do ensino para estes alunos com uma atualização dos recursos, da sua formação e da articulação que existe entre escola e nas organizações da comunidade. Esta portaria relembra a preocupação que existe com a

qualidade de vida das pessoas com NEE e com a sua preparação para uma vida com qualidade, pelo que as escolas devem garantir o apoio para uma transição eficaz para a vida ativa dos alunos com NEE de caráter permanente, para que se tornem ativos economicamente e contribuam para o desenvolvimento das suas capacidades. Para o efeito, devem ter formação nas áreas que correspondem às suas expectativas e às exigências sociais, como a comunicação e a experiência direta em situações reais de trabalho fora da escola.

A Portaria aplica-se à organização dos PIT dos alunos que se encontrem com a medida de CEI com o objetivo de consolidar e melhorar as capacidades pessoais, laborais e sociais para uma vida adulta autónoma. Perante os alunos que se encontrem alcançados por esta portaria devem fazer parte da turma que melhor se adequa às suas necessidades e capacidades. A medida de CEI deve apresentar vários conteúdos, tais como as componentes do currículo; as competências para cada área; planos de ensino, tanto nos momentos em que integram a turma como nos que integram pequenos grupos; contexto natural de vida; os suportes necessários (artigo 3.º) e ainda o plano de avaliação de aprendizagem.

2.6. Transição para a Vida Ativa

A TVA patenteia-se como um problema de grande dimensão na escola de hoje, pois afeta todos os alunos com ou sem deficiência e deve efetuar-se com o máximo de autonomia e responsabilidade. Os alunos “têm de estar dotados das competências necessárias para decidir, o mais autonomamente possível, sobre o seu futuro, onde se inclui a profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades, motivação, entre outros aspetos que os rodeiam” (Martins, 2001, p. 111).

Dos vários documentos destacámos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 34) que refere na preparação para a vida adulta que «os jovens com NEE precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações

reais, fora da escola. O currículo dos alunos com NEE que se encontram nas turmas terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades».

A fase de TVA é muito importante para todos os alunos e no caso dos alunos com NEE, tendo em conta as dificuldades e obstáculos resultantes da sua condição, assume uma importância vital quando comparada com pessoas sem N

O conceito de TVA, é designado por transição da escola para o emprego, transição da escola para a vida adulta e transição da escola para a vida ativa.

Esta transição vai ter “um custo pessoal, institucional e social, mas considera a transição para a vida ativa a mais drástica de todas a nível das recomendações pessoais e socioeconómicas” (Oliveira, 2007, p. 55).

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

O desenvolvimento humano ocorre durante todo o ciclo vital, sendo que o que sucede de positivo ou negativo influencia o percurso de vida do indivíduo. É indispensável estar atento aos interesses e necessidades da criança e otimizar as suas potencialidades a nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico
(Laevers, 2005)

Neste capítulo retrata o caso de uma aluna com NEE que apresenta DID, designada por Rita, integrada no ensino secundário de um agrupamento inserido no distrito de Évora. Tendo em linha de conta que se trata de uma aluna que frequenta ensino secundário, iremos analisar a sua inclusão e o desenvolvendo da intervenção pedagógica de acordo com o perfil de funcionalidade e expetativas no desenrolar do PIT na Biblioteca Municipal do Alandroal.

Com base nas competências adquiridas, as aprendizagens definidas no currículo da aluna. A escola deve complementar o PEI com um PIT destinado a promover a TVA e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequadas na inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional.

Apresentamos o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979), no qual serviu de contextualização às opções de metodologias utilizadas neste estudo de caso. Última-se com a ligação à CIF, ao Modelo da Ecologia de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, com o intuito de analisar o aluno como um todo, estabelecendo-se uma interação entre a pessoa e o ambiente que a rodeia. Posteriormente apresentamos o enquadramento teórico da DID, seguido do processo de caracterização do aluno e sua problemática, do qual se anuncia o PEI, onde consta as medidas educativas implementadas e, consequentemente o plano de intervenção.

3.1. Modelo da Ecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner

As crianças e os alunos em diversos ambientes de interação social e cultural alargam os seus conhecimentos, as relações com os outros e os papéis que desempenham no contexto. Estas relações, fundamentais para o seu desenvolvimento, devem ser acompanhadas por figuras de referência - interação com a família, amigos, vizinhos e/ou professores (Bronfenbrenner, 1979). O autor descreve o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico.

Tendo como referência os princípios da teoria sistémica, Bronfenbrenner (1996) propõe o modelo ecológico do desenvolvimento ou eco-sistémico, que preconiza a compreensão do desenvolvimento considerando todo o espaço ecológico onde ele acontece, ou seja, destaca a inter-relação entre subsistemas organizados que auxiliam na orientação do desenvolvimento humano.

Na linha da abordagem de Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento humano é o resultado da ação conjunta (como um todo) entre um processo proximal, as características da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato onde se encontra inserida e a quantidade de tempo que fica exposta a esse processo. O desenvolvimento corresponde à adaptação que o indivíduo faz relativamente ao ambiente ecológico, vai alargando a sua conceção sobre o ambiente e é capaz de agir em sua função.

As pessoas influenciam os processos proximais e são igualmente influenciadas por eles.

Bronfenbrenner apresenta uma visão ecológica do desenvolvimento humano que assenta no princípio de que o indivíduo se desenvolve dentro de um sistema de relações que são afetados por múltiplos níveis do ambiente mais próximo. Para podermos compreender esse desenvolvimento, importa ter em consideração o sistema ecológico e, consequentemente, a teia de relações onde o crescimento acontece.

Pereira (2009), citando vários autores, refere que este modelo perspetiva as experiências do indivíduo como subsistemas, no interior de sistemas ainda mais amplos, que nos possibilitam situar no espaço e no tempo os diversos cenários de vida da criança, designadamente: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, e o macrosistema (Figura 2). A figura que se segue ilustra os respetivos subsistemas.

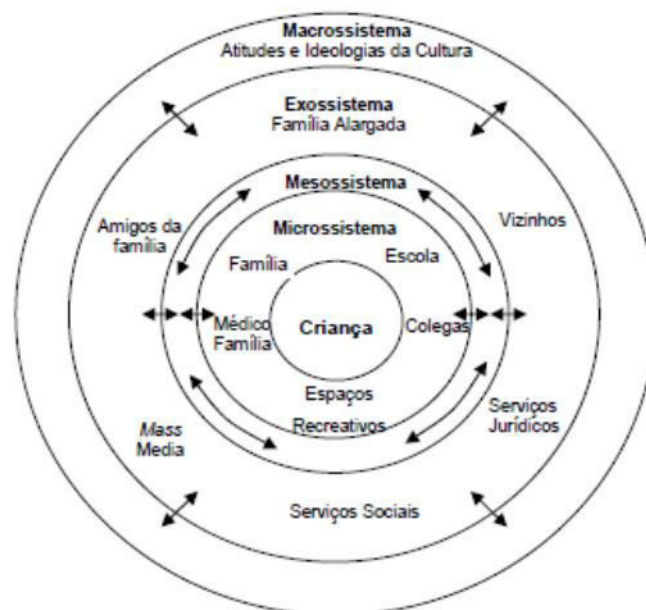
O **microssistema** envolve os contextos mais próximos com os quais o indivíduo interage bidireccionalmente (ex.: família, escola, grupo de pares).

O **mesossistema** define-se pelas relações entre microssistemas nos quais a criança é participante ativa, tais como as inter-relações entre a família, escola, vizinhos e grupos de pares (ex.: quando os pais coordenam esforços com os professores para educar os seus filhos).

O **exossistema** engloba os cenários sociais nos quais o indivíduo que, embora possa não estar presente, mas onde ocorrem eventos que influenciam os processos que se desenvolvem, é influenciado de forma indireta, nomeadamente serviços de saúde, educação, segurança social, entre outros. São deste exemplo a família alargada, os amigos da família, os massmedia, os serviços sociais, os serviços jurídicos e os vizinhos.

O **macrossistema** constitui o contexto mais alargado deste modelo, mas que, através dos outros sistemas, exerce bastante poder sobre o desenvolvimento. é o sistema mais afastado da criança, tais como o conjunto de valores, recursos materiais, costumes, ideologia, leis e costumes que caracterizam uma cultura.

Figura 3 – O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979)



O sujeito em desenvolvimento, aluno, é colocado no centro, porque é ela que se quer compreender no contexto de modo a poder ajudá-la a desenvolver todas as suas potencialidades. As interações diretas são executadas no microsistema (bem-estar e implicação da criança) e estão envolvidos outros contextos mais vastos que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, como o mesossistema (bem-estar e implicação do adulto), o exossistema (bem-estar e implicação da equipa) e o macrosistema (bem-estar e implicação na sociedade).

Pelos princípios aqui evidenciados podemos afirmar que o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano possui grande relevância em todo o processo que envolve a PIT desde a sua formulação até à avaliação do mesmo, permitindo-nos observar as relações (atuais e prováveis) entre os programas e gerar conceitualizações alternativas aos fatores que influenciam os alunos e as suas famílias, facilitando-nos, assim, o recurso a uma panóplia de estratégias de intervenção.

A perspetiva de Bronfenbrenner é crucial para a compreensão das interações do ser humano, das relações entre os contextos de vida da criança e da família e, consequentemente, da influência que existe entre os indivíduos e os contextos.

3.2. Estudo Empírico

A eleição do tema, no qual assenta o relatório de atividade profissional, prendeu-se com a problemática do direito universal ao apoio eficaz na TVA, dos alunos NEE de modo a tornarem-se economicamente ativos e contribuírem para o desenvolvimento das suas capacidades em articulação com a escola, sendo que a questão problema que regula todo o trabalho:

Em que medida a concretização prática do PIT facilita transição eficaz para a vida ativa, dos alunos NEE?

Com o intuito, de analisar o processo de desenvolvimento e de suporte à TVA dos alunos e jovens com NEE. Propomo-nos a analisar alguns dos fatores que executados a partir da escola, decidem o encaminhamento e a orientação dos processos de TVA dos jovens com NEE. O PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Visto que estes alunos precisam de

ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos.

Por outro lado, pretendemos também compreender se o PIT promove o sucesso dos alunos e a sua realização pessoal, uma vez que a escola representa o núcleo de todo o sistema educativo e é promotora da igualdade de oportunidades. Concretizando, assim o direito de todos os alunos e jovens terem acesso a igualdade de oportunidades, conforme previsto na nossa Constituição. Esse direito depara-se evidente, em diferentes documentos orientadores no domínio da educação como é a Declaração de Salamanca (1994, p. 34), estabelecendo que “(...) os jovens com NEE precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas de vida adulta (...)”.

Averigua-se, contudo, que existem alguns insucessos entre a realidade social e a realidade escolar, principalmente, no que diz respeito à transição para a vida pós-escolar. Assim mais uma vez, constatamos que a escola tem um papel essencial na implementa do PIT, visto que os seus alunos vão prestar e assumir diferentes funções na sociedade. No entanto, o papel das escolas não se confina apenas ao desenvolvimento das capacidades e competências académicas, mas também a tornar os cidadãos autónomos e socialmente úteis. Segundo Barreiro e Gonçalves (2005) o objetivo último da escola é o de proporcionar à pessoa com N a oportunidade de se poder integrar, social e profissionalmente, no mercado laboral quer em entidades públicas ou em entidades privadas, sendo que existe uma percentagem de obrigatoriedade que raramente se cumpre.

A componente empírica do relatório que encetamos a desenvolver é concebida a partir das questões relativas à implementação da TVA nos alunos com NEE.

Neste contexto a principal questão deste trabalho, incide em:

“Em que medida a concretização prática do PIT facilita transição eficaz para a vida ativa, dos alunos NEE”.

O nosso estudo pretende mostrar que a escola deve ser a protagonista no que concerne ao processo de transição, com vista a um conseqüente sucesso educativo dos alunos. Assim a preparação para a transição deve compreender um processo dinâmico,

com a finalidade de favorecer o treino e a aprendizagem de competências sociais vitais à inserção no meio familiar e na comunidade, bem como, corresponder às expectativas dos pais, em relação à vida futura dos seus educandos, bem como aos interesses, aspirações e capacidades dos seus filhos.

3.2.1. Conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

No âmbito do contexto do estudo, procedeu-se, à análise e concetualização de DID, com as noções implícitas ao seu diagnóstico, onde as questões relativas ao comportamento adaptativo, a avaliação do PIT para a TVA e os serviços especializados a prover a cada aluno com N e no caso específico do estudo da aluna com DID. Será ainda abordada a escola inclusiva, e a inclusão das crianças com DID, visando o funcionamento do aluno e a sua participação ativa no seu PIT, na comunidade onde se insere e desenvolve.

Tanto a definição como a terminologia da DID têm sofrido grandes alterações ao longo dos tempos, com especial evolução nas últimas décadas (Santos & Santos, 2007). Inicialmente traduzida apenas por um baixo quociente de inteligência (QI) associado à dificuldade em aprender (Carrilho, 2009), a DID é atualmente definida pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* e a *American Psychiatric Association* através de uma perspetiva multidimensional e funcional, onde é caracterizada pela existência de limitações significativas quer ao nível do funcionamento intelectual, quer no Comportamento Adaptativo (CA), características essas manifestadas nas suas habilidades adaptativas concetuais, sociais e práticas – com o seu surgimento antes dos 18 anos (APA, 2013; Katz e Lazcano-Ponce, 2008).

Segundo Luckasson et al, (2002), consagra-se a nova definição da até então denominada Deficiência Mental, passando a considerá-la como um funcionamento geral significativamente abaixo de média, onde as limitações do funcionamento intelectual em simultaneidade com as limitações adaptativas se traduziam nas habilidades concetuais, práticas e sociais, mantendo-se a idade para o diagnóstico desta condição, como os 18 anos de idade. A acrescentar a esta ideia, Almeida (2004, citado por Ribeiro 2009) refere que estas especificidades deveriam aparecer ao mesmo tempo com limitações aliadas a pelo menos duas ou mais áreas de comportamento adaptativo ou então associadas à

capacidade do indivíduo responder de forma adequada às exigências da sociedade, querendo isto dizer que pelo menos duas ou mais áreas estariam expostas.

Santos (2010) é da opinião que esta é uma definição mais operante, porque abarca o impacto que o meio detém no desenvolvimento do indivíduo, assente na qualidade da interação estabelecida entre este e o indivíduo e nos tipos de apoios a prestar.

Os indivíduos com DID, são classificados, não pelas características intrínsecas, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades. O diagnóstico que deverá acontecer o mais cedo possível, permitirá a descrição das áreas fortes e menos fortes a desenvolver, e ao mesmo tempo permitirá concentrar a atenção na estrutura familiar, na interação da criança com o seu envolvimento, na relevância dos apoios como as principais ações a desenvolver para a superação das dificuldades adaptativas (Santos & Morato, 2002).

É com base nestas apreciações que se fundamenta este estudo de caso, quando se tem em consideração que o mesmo diagnóstico não significa as mesmas características, as mesmas competências, as mesmas dificuldades e as mesmas necessidades de apoio, sendo cada aluno um “caso único”, que não deverá ser massificado e padronizado, mas antes entendido como ímpar e crucial à comunidade onde se insere.

Nas crianças com DID, o desenvolvimento psicomotor encontra-se frequentemente modificado, pelo que a intervenção na área da psicomotricidade desde a infância se revela de grande importância. Esta necessidade de intervenção associada à nova definição e sistema de classificação da DID, que vem salientar a importância dos apoios necessários, reforçam a importância do CEI delineados para os alunos DID, promovendo desde cedo a sua plena integração na sociedade onde se inserem e consequente melhoria da qualidade de vida (Leitão, Lombo & Ferreira, 2008).4

3.2.2. Caracterização da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Santos (2010), exprime a ideia de que sujeitos com DID apresentam dificuldades ao nível da atenção, da concentração e, além disso, de memorização. Os alunos com esta dificuldade não conseguem fazer face à frustração e, normalmente, apresentam pouca motivação. Além disso, mostram que possuem limitações no desenvolvimento da linguagem e o seu repertório social é bastante desadequado. Apresentam ainda

dificuldades no processo ensino aprendizagem, em comunicar, em se relacionar com os outros. Todas estas características se aplicam ao caso da Rita, em estudo, mas de realçar que as duas mais acentuadas se referem ao nível da atenção, da concentração e ao desenvolvimento emocional.

Para Barbosa (2007) um indivíduo que apresente DID caracteriza-se por: demonstrar dificuldades na adaptação emocional e social; possuir um vocabulário reduzido; demonstrar interesses simples e limitados; atenção reduzida; limitações significativas em generalizar e abstrair; dificuldades na iniciativa; sem originalidade; com limitações ao nível de autocrítica; com insuficientes hábitos de estudo; dificuldades ao nível da linguagem, défices cognitivos.

3.2.3. Causas da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Nesta fase, a apreciação da etiologia da DID torna-se num aspeto importante a considerar para o diagnóstico e classificação (American Association on Mental Retardation - AAMR, 2006 referenciado por Almeida, 2007). A DID pode ter várias causas, como condições genéticas, perinatais e pós-natais, e que podem acontecer por situações que impossibilitem o desenvolvimento cerebral, antes do parto, durante o nascimento ou após o nascimento. De acordo com Ribeiro (2008), poderá ter-se em conta, no decorrer do processo de classificação, algumas causas: os fatores biomédicos, que estão relacionados com processos biológicos (transtornos biológicos ou nutricionais); fatores sociais que envolvem a interação social e familiar (como a estimulação e a capacidade de resposta dos adultos que convivem com o indivíduo); fatores comportamentais, que como o nome indica, relacionados com comportamentos originados, pela ingestão de substâncias tóxicas; e fatores educacionais atendendo aos apoios educacionais que promovam o desenvolvimento do comportamento adaptativo.

3.3. Identificação do caso – Rita

*Recebam de bom grado alunos com diferentes capacidades,
não com a finalidade de serem absorvidos numa forte homogeneidade
nem no sentido de preservar as suas diferenças separando-os da maioria,
mas antes como agentes de desenvolvimento*
(Ainscow, 1991)

No caso em estudo, após o enquadramento teórico da DID abordou-se: a caracterização da aluna Rita (nome fictício); a composição do agregado familiar; caracterização das condições de vida da família e sua problemática

Ao entrar para o primeiro ciclo, é identificada a DID de natureza ligeira. A Rita não consegue responder aos requisitos da escola, revelou padrões de comportamento claramente desajustados e manifestou dificuldades em acompanhar as atividades da turma, comprometendo a consecução das aprendizagens esperadas.

Julgamos adequado apresentar como metodologia no caso da aluna, realizado através de uma entrevista á aluna que será descrito no PEI e no CEI, também na construção do PIT em parceria com a equipa da Biblioteca Municipal. Esta atualização implica uma atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, uma satisfação da organização curricular, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo a fim de proporcionar um desenvolvimento maximizado da aluna, de acordo com as suas necessidades individuais, sendo este o grande desafio que se coloca à escola de hoje. Explicita-se, deste modo, o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), dado que realça a importância de olharmos a aluna e examiná-la no seu contexto familiar e ambiental. Posteriormente apresenta-se o PEI, o CI e o PIT bem como o plano de intervenção ao nível das áreas específicas mais deficitárias.

3.3.1. Caracterização da Rita

Os pais da Rita estão separados, ficando a menor entregue aos cuidados da sua mãe. A distância que separa a Rita do pai, é grande e por isso o relacionamento entre ambos é um pouco ocasional.

Atualmente a Rita reside com a mãe e o seu companheiro, embora nos períodos de férias escolares vai para casa do pai e da mulher deste a quem lhe chama de madrinha. O pai da Rita, interessa-se pouco/minimamente pelo desenvolvimento da filha, bem como pelo seu percurso educativo.

A Rita tem dois irmãos maiores de idade, ambos casados e com filhos. Ambos os irmãos e com um percurso complicado inacessível com as drogas. Aliás um deles, o irmão mais velho está detido em Espanha devido ao tráfico de drogas. O irmão do meio, quando consome demasiadas substâncias torna-se extremamente violento e agride a mulher. Segundo a mãe da Rita esta já tentou a separação por varias vezes, de modo que já necessitou e recorreu às residências de mulheres vítimas de violência, mas termina por regressar para o marido. Estes dois irmãos e suas famílias não se dão com o pai nem com a Rita.

A mãe pós a possibilidades de a Rita ir viver com o seu pai, visto existir uma boa relação entre ambos. A mãe põe esta hipótese porque será melhor para a aluna.

Atualmente o ambiente familiar é um pouco complicado dada as dificuldades económicas que apresenta e o problema dos irmãos. Para além disso, a mãe tem mantido outros relacionamentos, o que contribui para que haja ainda mais conflitos familiares. A família já foi acompanhada pelo Serviço Social Local, que efetuaram visitas domiciliares, providenciaram serviço de limpeza e mobiliário para o quarto da aluna Rita.

A Rita apresenta alguma fragilidade emocional, manifesta alguma ansiedade, sobretudo através dos medos que evidencia. Trata-se de uma aluna insegura e com pouca autoestima. A Rita apresenta limitações significativas ao nível das Funções de Corpo e na Atividade e Participação. De acordo com os resultados existem dificuldades graves ao nível das funções cognitivas, que condicionam as aprendizagens escolares. A sua capacidade de atenção/concentração, de memorização, de abstração e aplicação de conhecimento apresentam igualmente graves fragilidades.

Apesar dos indivíduos com DID apresentarem algumas características comuns é importante o conhecimento dos traços específicos, para que a intervenção, seja programada com base nas suas reais capacidades e necessidades. Só assim, as adaptações serão determinantes e precisas para a aluna.

3.4. Programa Educativo Individual

Apresentamos o PEI, como meio de caracterização do aluno e instrumento de reflexão, o qual consta no processo do aluno.

Tabela 4 – Programa Educativo Individual

F3 PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL				
(Decreto-Lei n.º 3/ 2008 de 7 de janeiro)				
Ano letivo de implementação do PEI:		2016/2017		
Estabelecimento de Ensino:		Escola Secundária ##		
Agrupamento de Escolas:		Agrupamento de Escolas ##		
DADOS DO ALUNO				
Nome:	Rita ##			
Data de nascimento:	##	Idade:	18 anos	
Morada:	##	Cód. Postal	##	
Ano de escolaridade que frequenta (se aplicável):	10 ° Ano			
Ano de escolaridade que frequentará no ano letivo de implementação do PEI:	10º Ano	Turma:	##	
Titular de turma/ diretor de turma:				
Encarregado de educação				
Nome:	##			
Relação/ parentesco:	Mãe			
Morada:	##	Cód. Postal	##	
Telefone:	##	Telemóvel:	##	
1.2. Resumo da história pessoal				
<i>(Indicação sucinta de outros antecedentes e dados relevantes, designadamente:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dados do contexto socioeconómico;</i> • <i>Dados do agregado familiar;</i> • <i>Dados sobre o estado de saúde, percurso de desenvolvimento e apoios terapêuticos.)</i> 				
<p>A Rita frequentou a Creche da Santa casa da Misericórdia de ## no primeiro ano de vida. Seguidamente foi viver para Espanha onde frequentou um colégio durante dois anos. Aos três de idades regressou para Portugal, entrou para o jardim-de-infância de##, onde permaneceu até iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico.</p> <p>No último ano letivo de frequência de o jardim-de-infância, a aluna foi acompanhada pelos serviços GAAPAR (Gabinete de Apoio Social a pais e Alunos em Risco) pelo facto de apresentar dificuldades e estar inserido numa família bastante disfuncional. Tendo sido</p>				

relatado que a aluna apresenta um QI a nível cognitivo abaixo da média, e o seu Q.I. verbal é inferior, segundo relatório de observação Psicológica, datado de 6 de julho de 2005.

Ingressou no 1º Ciclo no ano letivo 2006/2007 na E.B.1## a Rita apresentou, ao longo do ano letivo, dificuldades sobretudo ao nível da aquisição das técnicas da escrita e do cálculo. Revelou-se uma criança agitada, desconfiada e pouco participativa na vida da turma, intervindo nas conversas e debates sobre as diversas temáticas abordadas, apenas quando solicitado e mesmo assim com dificuldades, dificuldades no vocabulário. As dificuldades de concentração e atenção nas tarefas a desenvolver interferiram, de forma negativa, na assimilação dos conteúdos trabalhados e na obtenção de melhores resultados.

A EE foi varias vezes chamada à atenção sobre o problema de higiene da sua educanda, tendo afirmado que lhe fazia o tratamento de desinfeção em casa. A família foi acompanhada pelo Serviço Social Local, que efetuaram visitas domiciliárias, providenciaram serviço de limpeza e mobiliário para o quara da aluna Rita.

No ano letivo seguinte 2007/2008, a Rita frequentou o segundo ano de escolaridade, revelando-se uma aluna desinteressada pela vida escolar. Não se esforçou nem se empenhou para melhorar os seus resultados. Participou nas atividades propostas, nunca por iniciativa própria, só quando lhe foi solicitado pela professora, e mesmo assim com muitas dificuldades. A aluna acabou por não adquirir as competências trabalhadas revelando dificuldades bastantes acentuadas, principalmente a Matemática e a Língua Portuguesa. A aluna Rita terminou esse ano letivo com o aproveitamento de “Não Satisfaz” e com um comportamento não satisfatório. Desde o 2.º período que a aluna beneficiava de um plano de recuperação, mas como não o cumpriu, não transitou e por este motivo no ano letivo seguinte passou a beneficiar de um plano de acompanhamento.

No ano letivo 2008/2009, a Rita voltou a frequentar pela segunda vez o segundo ano de escolaridade, beneficiando semanalmente de apoio socioeducativo e de um Plano de Acompanhamento Pedagógico de Grupo nas áreas de português, matemática e estudo do meio. Neste ano letivo foi solicitado uma avaliação psicológica pela professora titular de turma por a aluna apresentar “grandes dificuldades de aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades em todas as áreas curriculares e também uma grande agitação”. Com a realização desta avaliação pretendia conhecer-se um pouco melhor a aluna e averiguar se reúne condições para passar a ser abrangido pelo e a beneficiar de apoios e adequações tendo em conta as suas necessidades educativas e de desenvolvimento. O relatório de avaliação concluiu que a Rita “apresenta uma imaturidade geral e estima-se que tenha capacidades intelectuais muito abaixo daquilo que seria esperado, tendo em conta a sua idade, evidenciando défice cognitivo (...) parece importante que a Rita passe a ser abrangido pelo e a beneficiar de apoios adequados às suas necessidades pela equipa de EE.” “A aluna

com DID apresenta dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, demonstrando pouca resistência à frustração associada a uma baixa motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem e revelando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.” Atendendo ao relatório psicológico e às graves dificuldades manifestadas, a professora titular de turma elaborou um pedido de avaliação psicológica e referenciou a aluna, de acordo com o no sentido de se fazer uma avaliação do mesmo por referência à CIF e de se dar o devido acompanhamento. Na avaliação especializada concluiu-se que a Rita apresentava dificuldades significativas e continuadas ao nível da atividade e participação, resultantes dos défices apresentados nas funções do corpo, requerendo respostas no âmbito da EE. Foi realizada avaliação à aluna, por referência à CIF, tendo sido elaborado o relatório Técnico-Pedagógico e o Programa Educativo individual. Globalmente, neste ano letivo, a Rita não dominou os conhecimentos, não conseguiu compreender a maior parte deles e como tal teve dificuldades em aplicá-los e relacioná-los. Realizou as tarefas propostas sempre com ajuda da professora. A aluna acabou por transitar atendendo a que irá integrar o n.º 3/2008 de 7 de janeiro no ano letivo seguinte.

No ano letivo 2009/2010, a aluna frequentou o 3.º ano de escolaridade, sendo-lhe aplicadas as seguintes medidas relativas das alíneas do artigo 16.º do de 7 de janeiro: a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação. No entanto no final do ano concluiu-se que as medidas aplicadas ao aluno, não estavam adequadas ao perfil de funcionalidade do mesmo, sendo realizada avaliação à aluna, por referência à CIF, tendo sido elaborado o relatório Técnico-Pedagógico e o Programa Educativo individual reavaliado, passando a usufruir de um CEI no próximo ano letivo.

A aluna no ano letivo 2010/2011 frequentou o 4.º ano de escolaridade e beneficiou das seguintes Medidas Educativas: previstas no de 7 de janeiro, designadamente: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no Processo de Avaliação e alínea e) Currículo Específico Individual, mantendo o apoio pedagógico personalizado por parte de uma docente de EE. Beneficiou ainda de terapia da fala e acompanhamento psicológico, por parte das técnicas.

No ano de 2011/2012 frequentou o 5º ano no Agrupamento... e frequentou as aulas de Educação Visual, Educação Física, Inglês, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Educação Musical no grupo/turma no horário da turma, e Ciências da Naturais, História e Geografia de Portugal, Português e Matemática, fora da turma com a duração de 45mn. Beneficiou de apoio psicológico, terapia da fala e de terapia ocupacional.

A aluna conseguiu atingir minimamente os objetivos delineados no seu Currículo Específico Individual (CEI). O Relatório Circunstanciado de 2015/2016, refere que a aluna é tímida, interessado e disponível. Revela alguns progressos ao nível da organização, procedimentos e

competências para o trabalho diário da sala de aula. Acompanha os colegas durante a comunicação oral dos temas, intervindo algumas vezes para dar conta dos seus conhecimentos ou manifestando a sua opinião. A sua escrita é demorada e dá alguns erros. Melhorou a leitura, mas ainda continua lenta. Na matemática necessita de muita ajuda por parte dos professores para realizar as tarefas, apresenta dificuldades de raciocínio, cálculo e atenção/concentração.

No presente ano de 2012/2013 frequenta o 6º ano, no Agrupamento, mantém as mesmas medidas educativas do ano anterior, mencionadas no último Relatório Circunstanciado e previstas no de 7 de janeiro: a) apoio pedagógico personalizado, d) adequações no processo de avaliação, e) currículo específico individual, com as disciplinas de Português, Matemática, Autonomia, Cidadania e TIC em pequeno grupo, e ainda Inglês, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Educação Musical no grupo/turma. Usufruiu de acompanhamento psicológico e de terapia da fala, na escola em parceria com o C.R.I. com frequência quinzenal.

No ano letivo 2013/2014 ingressou para o 3.º ciclo, frequentou o 7.º ano na Escola Básica, beneficiando das medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008: a) Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações no Processo de Avaliação e e) currículo específico individual. Usufruiu de acompanhamento psicológico e de terapia da fala, na escola em parceria com o C.R.I. com frequência quinzenal.

No ano letivo 2014/2015 a aluna frequentou o 8º ano na Escola Básica, beneficiando das medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no Processo de Avaliação e e) CEI. Usufruiu de acompanhamento psicológico e de terapia da fala, na escola em parceria com o CRI com frequência quinzenal.

A aluna no ano letivo 2015/2016 frequentou o 9.º ano de escolaridade e beneficiou das seguintes Medidas Educativas: ponto 2 do artigo 16º, do de 7 de janeiro, designadamente: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no Processo de Avaliação e alínea e) Currículo Específico Individual, mantendo o apoio pedagógico personalizado por parte de um docente de EE. A aluna inicia o PIT e desenvolveu a sua atividade ocupacional na Biblioteca Escola. O P.I.T. atividade de cariz funcional para promover a autonomia e a transição da aluna para a vida pós- escolar e para o exercício de uma atividade profissional adequada inserção social. Usufruiu de acompanhamento psicológico, na escola em parceria com o C.R.I. com frequência quinzenal.

Durante 3º ciclo e usufruiu de acompanhamento psicológico, na escola em parceria com o gabinete de apoio ao aluno e à família, com frequência quinzenal globalmente. A aluna melhorou os problemas de higiene verificados anteriormente e que foram alvo de intervenção por parte da psicóloga e da equipa de EE. Frequentou sessões de Hipoterapia no Regimento de Cavalaria n.º 3.

A aluna desenvolveu a sua atividade ocupacional e curricular de forma bastante satisfatória na Biblioteca Escola da Secundária.

No presente ano letivo 2016/2017 a aluna frequenta o 10.º ano beneficiando das seguintes Medidas Educativas: ponto 2 do artigo 16º, do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, designadamente: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no Processo de Avaliação e alínea e) Currículo Específico Individual, com PIT ao abrigo da Portaria n.º 201-C/2015.

2. Perfil de funcionalidade

(Descrição:

- *Da condição da saúde;*
- *Das alterações nas funções e estruturas do corpo;*
- *Das atividades e participação – o que a aluna consegue fazer, com ou sem apoio, e o que dificuldades ou não consegue fazer;*
- *Dos fatores ambientais que interferem com o desempenho do aluno, cruzando-os com a descrição das atividades e participação.)*

Informação Clínica:

Em relatório de avaliação psicológica entregue em Janeiro de 2016, a psicóloga ##, técnica da Câmara Municipal de ##, Divisão de Educação, Serviço de Psicologia para a Educação, refere que em termos emocionais “considera-se existir a presença de algumas fragilidades emocionais, nomeadamente preocupação face à dinâmica familiar, ao seu comportamento e uma insatisfação irrealista face ao seu corpo, na medida em que a compleição física é adequada à sua idade” estes fatores geram alguma ansiedade, manifestada por impaciência e pouca persistência nas tarefas, não querendo dispensar muito tempo na resolução destas (...) Os resultados indicam igualmente a presença de alguns sintomas depressivos, tais como irrequietude, sentimentos excessivos de culpa, desvalorização pessoal e fraco interesse nas atividades.”

A avaliação cognitiva indica que a aluna tem “uma aptidão intelectual de nível médio baixo, com resultados baixos ao nível das provas que apelam para conteúdos escolares, como a compreensão verbal e o cálculo numérico. A capacidade de atenção concentrada e de memorização (quer curta, quer a longo prazo), a capacidade de persistência e a velocidade de processamento apresentaram igualmente graves fragilidades. Como pontos fortes evidenciam-se a coordenação e organização percetiva, sobretudo em termos visuais capacidades de planeamento e adaptação a situações sociais. A aluna apresenta dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, demonstrando pouca resistência à frustração associada a uma baixa motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem e revelando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Atividade e Participação

No que respeita à aprendizagem e aplicação de conhecimento a Rita manifesta dificuldades graves em adquirir informação (**d132.3**), desenvolvimento da linguagem (**d134.3**), concentrar

a atenção (**d160.3**), dirigir a atenção (**d161.3**), calcular (**d172.3**), resolver problemas (**d175.3**) e tomar decisões (**d177.3**). Manifesta dificuldades moderadas em ler (**d166.2**) e escrever (**d170.2**).

Em relação às tarefas e exigências gerais, a aluna apresenta dificuldade moderada em levar a cabo uma tarefa única (**d210.3**) e em levar a cabo a rotina diária (**d230.2**).

Na comunicação, a aluna, manifesta dificuldade grave em comunicar e receber mensagens orais (**d310.3**), dificuldade moderadas em comunicar e receber mensagens não-verbais (**d315.2**), dificuldade grave em comunicar e receber mensagens escritas (**d325.3**), dificuldade moderada em falar (**d330.2**), dificuldade moderada em produzir mensagens não-verbais (**d335.2**) e dificuldade moderada em escrever mensagens (**d345.2**), dificuldade grave na conversação (**d350.3**) e dificuldade moderada na discussão (**d355.2**).

A nível das interações e relacionamentos interpessoais, a Rita apresenta dificuldade moderada nas interações interpessoais básicas (**d710.2**) e dificuldade graves nas interações interpessoais complexas (**d720.3**).

Relativamente às áreas principais da vida a aluna manifesta dificuldade grave na educação escolar (**d820.3**).

Funções e estruturas do corpo

De acordo com os resultados da avaliação psicológica existem dificuldades prolongadas no tempo com maior relevância no domínio cognitivo, que condicionam as aprendizagens escolares. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, as funções do corpo (funções mentais) nas quais a Rita apresenta maiores fragilidades são as seguintes:

(**b117.2**) – dificuldades moderadas ao nível das funções intelectuais (desempenho médio baixo face ao esperado para a sua idade em termos de funcionamento cognitivo geral).

(**b1400.3**) – dificuldades graves ao nível das funções da atenção nomeadamente ao nível da manutenção da atenção.

(**b144.3**) – dificuldades graves ao nível das funções da memória (desempenho significativamente inferior ao esperado para a sua faixa etária nas provas de memória a curto e a longo prazo).

(**b1600.3**) – dificuldades graves no fluxo do pensamento (resultados muito baixos em relação à sua faixa etária na rapidez de processamento mental, traduzindo limitações na construção e expressão dos conhecimentos).

(**b172.3**) – dificuldades graves nas funções de cálculo (resultados significativamente baixos para o grupo normativo nas provas de manipulação de processos matemáticos).

Com base no relatório de avaliação em terapia da fala a Rita apresenta dificuldades moderadas na receção da linguagem escrita (**b16701.2**), na expressão da linguagem oral (**b6710.2**), na expressão da linguagem escrita (**b6711.2**) e nas Funções da articulação (**b329.2**).

Fatores Ambientais

No que respeita ao apoio e relacionamentos, a família próxima (**e310+1**), constitui-se como um facilitador. A Rita vive que vive com a mãe, com o companheiro da mãe. A mãe da aluna mostra-se disponível para colaborar com a escola quando é solicitada, correspondendo dentro da sua disponibilidade. Os pares, colegas e membros da comunidade (**e325+3**) constituem-se como um facilitador pois é bem aceite por estes, relaciona-se bem com seus pares. Com os professores e auxiliares mantém um bom relacionamento, as pessoas em posição de autoridade (**e330+3**) aparecem igualmente como um facilitador uma vez que a professora titular de turma tem expectativas positivas em relação à Rita, mostrando-se interessada em realizar atividades específicas para a mesma, tendo em conta as suas dificuldades.

No que refere às atitudes, surgem como facilitador as atitudes individuais dos membros da família próxima (**e410+1**) e as atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade (**e425+3**).

3. Potencialidades e expectativas de desenvolvimento e necessidades de apoio

(Identificação:

- *Das competências e dos interesses do aluno;*
- *Das potencialidades, expectativas e necessidades do aluno;*
- *Da perspetiva do aluno e do encarregado de educação sobre essas potencialidades e necessidades;*
- *Da perspetiva do encarregado de educação sobre como pode ajudar no processo de desenvolvimento do aluno;*
- *Dos contextos/ pessoas que podem apoiar o desenvolvimento do aluno.)*

A Rita é uma jovem que se tem mostrado tímida, reservada embora muito sorridente. É uma aluna aceite pelos colegas com que se relaciona. É meiga e cooperante, respeitando os adultos. Mas tem alguma dificuldade do ponto de vista do estabelecimento de relações interpessoais.

4. Conteúdos, objetivos gerais, objetivos específicos e estratégias

(Identificação:

- *Dos conteúdos;*
- *Dos objetivos gerais e objetivos específicos a prosseguir que respondam às potencialidades, expectativas e necessidades identificadas, incluindo objetivos que promovam uma adequada transição entre ciclos;*
- *Das estratégias.)*

Os professores procederão a alterações ao currículo comum podendo retirar e substituir objetivos, de acordo com as potencialidades/limitações manifestadas pelo mesmo, bem como os seus progressos e retrocessos, motivações e interesses. Os conteúdos e atividades deverão ser funcionais e favorecer a progressiva autonomia pessoal e social da aluna, centrados no seu contexto de vida e preparando-o para a vida pós-escolar tendo como objetivos:

- Desenvolver competências ao nível da Matemática funcional;
- Desenvolver competências ao nível do Português funcional;
- Desenvolver competências de organização pessoal;
- Promover a autonomia da aluna;
- Promover a utilização das TIC, designadamente o processamento de texto e a pesquisa na Internet;
- Motivar para o trabalho individual e de equipa;
- Desenvolvimento das competências sociais e funcionais:
- Aprofundar o conhecimento das regras de relacionamento interpessoal e de grupo no espaço escola e outros;
- Incutir na aluna o sentido de responsabilidade;
- Promover o trabalho cooperativo com os pares;
- Promover o contacto com outros ambientes sociais.
- Desenvolver a autonomia pessoal e social.
- Promover as trocas sociais em contexto ocupacional extraescolar.
- Promover o sentido de responsabilidade e organizacional
- Promover o Eu na relação com o Outro.
- Alargar os contactos sociais e proporcionar a vivência em ambientes de trabalho.
- Explorar interesses e preferências em contexto diferenciados.
- Adquirir competências no desempenho de atividades relacionadas com tarefas em contexto da biblioteca escolar.

5. Medidas educativas e apoios especializados

Indicação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem a mobilizar, bem como os apoios especializados a ativar, de modo a prosseguir os objetivos definidos. A explanação das medidas educativas e apoios especializados pode ser eliminada.)

Apoio pedagógico personalizado	<input checked="" type="checkbox"/>
Adequações curriculares individuais	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de matrícula	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de avaliação	<input checked="" type="checkbox"/>
Curriculo específico Individual	<input checked="" type="checkbox"/>
Produtos e tecnologias de apoio	<input type="checkbox"/>
Outros apoios	<input type="checkbox"/>
Apoio pedagógico personalizado	
a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou turma	<input type="checkbox"/>
d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas	<input checked="" type="checkbox"/>
Adequações curriculares individuais (anexar especificação das adequações)	
a) Introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, Língua Gestual Portuguesa, entre outras)	<input type="checkbox"/>

b) Adaptação de objetivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas em função das metas curriculares de ciclo, das características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno	<input type="checkbox"/>
c) Introdução de objetivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas em função das metas curriculares de ciclo, das características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno	<input type="checkbox"/>
d) Dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno (apenas aplicável quando as tecnologias de apoio não permitem eliminar ou compensar essa dificuldade)	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de matrícula	
a) Frequência da escola adequada, independentemente da sua área de residência	<input type="checkbox"/>
b) Adiamento de matrícula no 1.º ano de escolaridade (por 1 ano não renovável)	<input type="checkbox"/>
c) Matrícula por disciplinas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequência do regime educativo comum	<input type="checkbox"/>
d) Prioridade de matrícula em escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos/ escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão	<input type="checkbox"/>
e) Prioridade de matrícula em escola com unidade de ensino estruturado educação de alunos com perturbações do espectro do autismo/ unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de avaliação (anexar especificação das adequações)	
a) Alteração do tipo de prova e dos instrumentos de avaliação	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Formas e meios de comunicação	<input type="checkbox"/>
c) Periodicidade	<input type="checkbox"/>
d) Duração	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Local	<input checked="" type="checkbox"/>
CEI(anexar CEI)	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Fundamentação:</p> <p>A Rita faz parte do Regime Educativo Especial, beneficiando das alíneas: a) apoio pedagógico personalizado, d) adequações no processo de avaliação, e) currículo específico individual. Por estar abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.</p> <p>A aluna apresenta graves dificuldades que limitam o acesso ao currículo comum. Assim, o seu currículo tem que ser elaborado pressupondo alterações significativas ao currículo comum, traduzindo as mesmas na inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social da aluna, dando prioridade ao desenvolvimento de atividade de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.</p> <p>O PEI pretende atingir o desenvolvimento de competências funcionais que permitam uma maior autonomia e uma integração o mais eficaz possível; a funcionalidade da aluna em diversos ambientes de uma forma adequada e saudável.</p>	
<i>Estratégias a adotar para promoverem a máxima interação com os colegas da turma:</i>	
Produtos e tecnologias de apoio	<input type="checkbox"/>
<i>Indicação dos produtos e tecnologias de apoio necessários:</i>	<input type="checkbox"/>
Outros apoios	
<i>Apoios aos profissionais e família:</i>	
a) Consultoria técnica aos docentes	<input type="checkbox"/>
b) Consultoria técnica à família	<input type="checkbox"/>
c) Elaboração/ adaptação de materiais de apoio ao currículo	<input type="checkbox"/>
<i>Apoio ao aluno:</i>	
d) Psicologia	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Terapia da fala	<input checked="" type="checkbox"/>

f) Fisioterapia	<input type="checkbox"/>
g) Terapia ocupacional	<input type="checkbox"/>
h) Tutoria	<input type="checkbox"/>
i) Outros. Especificar:	<input type="checkbox"/>
Plano Individual de Transição (<i>anexar PIT</i>)	<input checked="" type="checkbox"/>
Observações	

6. Redução de turma		
Sim	<input type="checkbox"/>	
Não	<input checked="" type="checkbox"/>	
Fundamentação:		

7. Responsável pela implementação do PEI		
Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário (de cada profissional)
Diretora de Turma Português Inglês Oferta de Escola Matemática Educação Física EE A.P.C.		

8. Implementação e avaliação do PEI
8.1. Data de início da implementação do PEI: __ / __ / __
8.2. Monitorização, avaliação e revisão do PEI (Indicação dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação e revisão do PEI)
Critérios e instrumentos de monitorização e avaliação do PEI
<p>Os intervenientes no processo de avaliação serão os docentes responsáveis pela implementação do PEI, o encarregado de educação e outros técnicos que intervenham no processo educativo. Serão critérios de avaliação do programa: o contributo da implementação das medidas educativas ao nível de desenvolvimento das competências da aluna e grau de consecução dos objetivos definidos, bem como a adequação de estratégias, metodologias, recursos materiais e humanos.</p> <p>Os instrumentos de avaliação serão os registos de avaliação, realizados ao longo do ano, e o Relatório Circunstanciado de acompanhamento ao PEI, a efetuar no final do ano letivo. Podem, ainda, ser elaborados relatórios e outros registos pelos técnicos responsáveis pelas respostas educativas.</p> <p>A avaliação da implementação das medidas educativas do PEI e dos resultados obtidos pela Rita com a aplicação das mesmas será feita de forma contínua e nos momentos de avaliação sumativa interna. No final do ano letivo, a partir dos resultados obtidos pela aluna com a aplicação das medidas educativas, será elaborado um Relatório Circunstanciado.</p>

Obrigatoriamente será revisto o PEI sempre que se verifiquem alterações significativas no perfil de funcionalidade e/ou a alteração de medidas educativas, o PEI deve ser revisto e os respectivos ajustes serão colocados em anexo.

Momentos e intervenientes na monitorização, avaliação e revisão do PEI		
Momentos		Intervenientes
• Monitorização no final do 1.º período	<input checked="" type="checkbox"/>	Todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem da aluna.
• Monitorização no final do 2.º período	<input checked="" type="checkbox"/>	Todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem da aluna.
• Avaliação e revisão do PEI no final do 3.º período	<input checked="" type="checkbox"/>	Todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem da aluna.

9. Elaboração, aprovação e homologação	
Intervenientes na elaboração do PEI:	
(função)	(assinatura)
Educador/ titular de turma/ diretor de turma	
Docente de Educação Especial	
(especificar)	
Técnicos do CRI	
Encarregado de educação	

Concordância do encarregado de educação ¹ :	
Data: ____/____/____	Assinatura: _____

¹Em caso de discordância, esta é manifestada pelo encarregado de educação, em declaração própria para o efeito e por si assinada, apresentando as razões que a justificam.

Aprovação pelo Conselho Pedagógico:	
Nome:	_____
Data: ____/____/____	Assinatura: _____

Homologação pelo Diretor:	
Nome:	_____
Data: ____/____/____	Assinatura: _____

3.5. Currículo Específico Individual

De seguida, apresenta-se o CEI da aluna Rita.

Tabela 5 – Currículo Específico Individual

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (CEI)

(Alínea e) do ponto 2, do art.º 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 janeiro e de
acordo com a Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho)
(Apenas para alunos com Currículo Específico)

ESTABELECIMENTO DE ENSINO

1. Identificação do Aluno

Nome do aluno: Rita

Nível de Educação ou Ensino: Ensino Secundário

Pré-Escolar ☐ 1ºCEB ☐ 2º CEB ☐ 3ºCEB ☐ **Escola Secundária** ☒

Ano de Escolaridade: 10.º **Turma:** ##

Data de Nascimento: ##/##/1999

Nome do Pai: ##

Idade: 58 **Profissão:** Padeiro **Habilitações:** 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nome da mãe: #

Idade: 56 **Profissão:** . Desempregada **Habilitações:** 3.º Ciclo do Ensino Básico

Encarregado(a) de Educação: ## **Contacto:** ##

Grau de parentesco: Mãe

Morada: Vila Viçosa

Professor Titulas de Turma:

Professora de EE: Ivone Moreira

2. ÁREAS A DESENVOLVER COM O CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (CEI)

(Assinalar com um X)

2.1.

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> PORTUGUÊS | <input checked="" type="checkbox"/> AUTONOMIA PESSOAL E SOCIAL |
| <input checked="" type="checkbox"/> MATEMÁTICA | |
| <input checked="" type="checkbox"/> LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS | <input checked="" type="checkbox"/> CIDADANIA |
| <input checked="" type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE | |
| <input checked="" type="checkbox"/> OFERTA DE ESCOLA | <input checked="" type="checkbox"/> TRABALHOS MANUAIS |

2.2. ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DA CAPACITAÇÃO

- | | | |
|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> VIDA EM CASA | <input checked="" type="checkbox"/> Realizar tarefas domésticas | <input type="checkbox"/> Vestir-se |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Preparar refeições. | <input type="checkbox"/> Cuidar da higiene pessoal. |
| | <input type="checkbox"/> Alimentar-se. | <input checked="" type="checkbox"/> Manter-se ocupado nos tempos livres. |
| | <input type="checkbox"/> Cuidar da limpeza da casa | <input checked="" type="checkbox"/> Utilizar dispositivos eletrónicos. |
| <input checked="" type="checkbox"/> VIDA NA COMUNIDADE | <input type="checkbox"/> Deslocar-se na comunidade | <input type="checkbox"/> Visitar familiares e amigos. |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Participar em atividades recreativas e de lazer na comunidade. | <input checked="" type="checkbox"/> Adquirir bens e serviços. |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Utilizar serviços públicos da comunidade. | <input checked="" type="checkbox"/> Interagir com elementos da comunidade. |
| <input checked="" type="checkbox"/> PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES | <input checked="" type="checkbox"/> Participar em atividades nas áreas comuns da escola. | <input type="checkbox"/> Movimentar-se dentro da escola. |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Participar em atividades extracurriculares | <input checked="" type="checkbox"/> Respeitar as regras da escola que frequenta. |
| | <input type="checkbox"/> Deslocar-se para a escola (inclui transportes). | <input checked="" type="checkbox"/> Interagir com elementos da comunidade escolar. |
| <input checked="" type="checkbox"/> EMPREGO (ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO LABORAL) | <input checked="" type="checkbox"/> Aprender e realizar as tarefas que lhe são atribuídas. | <input checked="" type="checkbox"/> Cumprir as normas existentes. |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Interagir adequadamente com os colegas. | <input checked="" type="checkbox"/> Cumprir os horários estabelecidos. |
| <input checked="" type="checkbox"/> SAÚDE E SEGURANÇA | <input checked="" type="checkbox"/> Informar os outros sobre problemas de saúde ou mal-estar físico. | <input checked="" type="checkbox"/> Evitar riscos para a saúde ou para a segurança. |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Cuidar da sua saúde e bem-estar. | <input checked="" type="checkbox"/> Proteger-se de abusos físicos, verbais ou sexuais. |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Saber como aceder a serviços de emergência. | |
| <input checked="" type="checkbox"/> ATIVIDADES SOCIAIS | <input checked="" type="checkbox"/> Estabelecer relações positivas com os outros. | <input checked="" type="checkbox"/> Fazer e manter amigos. |

<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar os direitos dos outros.	<input checked="" type="checkbox"/>	Comunicar em contextos sociais.
<input checked="" type="checkbox"/>	Manter uma conversa.	<input checked="" type="checkbox"/>	Respeitar os espaço dos outros.
<input checked="" type="checkbox"/>	Gerir alterações nas rotinas.	<input checked="" type="checkbox"/>	Proteger-se da exploração.
<input checked="" type="checkbox"/>	ATIVIDADES DE DEFESA DE DIREITOS		
<input checked="" type="checkbox"/>	Expressar preferências.	<input checked="" type="checkbox"/>	Comunicar desejos e necessidades.
<input checked="" type="checkbox"/>	Estabelecer objetivos pessoais.	<input checked="" type="checkbox"/>	Participar na tomada de decisões sobre o seu processo educativo.
<input checked="" type="checkbox"/>	Fazer escolhas e tomar decisões.	<input checked="" type="checkbox"/>	Aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade.
<input checked="" type="checkbox"/>	Desenvolver capacidades para a autonomia pessoal.		

3. OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a autoestima e autoconfiança;
- Promover atividades que desenvolvam a aluna nas vertentes individuais, social, psicológica/emocional, académica e formativa, visando a sua autonomia e independência pessoal e social, bem como a sua plena inclusão nos vários contextos naturais de vida;
- Desenvolver a linguagem compreensiva e expressiva/oralidade, adequando o discurso ao contexto e interlocutores;
- Potenciar as competências de leitura e de escrita;
- Desenvolver competências e aprendizagens no plano de formação académicas;
- Adquirir sentido de responsabilidade pela sua vida escolar e profissional, constituindo-se como elemento ativo e participativo no seu processo educativo;
- Desenvolver hábitos e estratégias de concretização das tarefas propostas de forma autónoma;
- Ampliar os conhecimentos e competências na utilização dos recursos informáticos, para a realização das tarefas escolares e na utilização na ótica de cidadão independência;
- Promover a interação social e o estabelecimento de relações interpessoais.
- Adquirir valores de ética, sentido de justiça e solidariedade no plano da sua formação enquanto pessoa/cidadã ativa.
- Participar nas atividades propostas para o grupo turma (visitas de estudo, projetos, atividades culturais e desportivas, entre outras), sempre que as mesmas se considerem adequadas ao seu perfil de funcionalidade e aos objetivos definidos no seu CEI.

4.AVALIAÇÃO DO ALUNO

4.1. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação da aluna será contínuo, baseando-se no trabalho por si realizado diariamente. No final de cada período letivo, será elaborada uma informação descritiva e qualitativa nas diversas áreas que frequenta, podendo, nesse momento, realizar-se eventuais ajustamentos.

-Encontra-se obrigada ao dever de assiduidade e pontualidade previsto no Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

-A aluna é avaliada em conformidade com o seu Programa Educativo Individual (PEI), ou seja, considerando as adequações no processo de avaliação definidas para cada disciplina/área que frequenta.

-Para cada área do CEI devem ser definidos para cada período, de forma mensurável, os objetivos específicos. No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o grau de consecução dos objetivos delineados deve ser assinalado com a terminologia: Não atingiu (NA); atingiu parcialmente (AP); Atingiu (A)

-A aluna será avaliada em cada disciplina ou área do seu CEI com uma menção quantitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a sua evolução.

4.3. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Na avaliação do CEI participam os docentes que com a aluna trabalham, a professora de EE e outros técnicos envolvidos no processo.

A avaliação será contínua e formalizada:

- (i) em cada um dos momentos de avaliação sumativa definidos pelo Agrupamento;
- (ii) no final de cada ano letivo;
- (iii) no final de cada ciclo do ensino básico;
- (iv) sempre que se considerar que as medidas aplicadas não se encontram adequadas à aluna;
- (v) sempre que se justifique.

Em situação de transição de ciclo, é necessário assegurar uma boa articulação entre os intervenientes que cessam o trabalho com a aluna e os que vão dar continuidade. Assim, deverá ser dado a conhecer de forma pormenorizada ao Conselho de turma todo o percurso escolar da aluna. Esta transição deverá ser realizada através do conhecimento do

Relatório Circunstanciado, do atual PEI e da partilha de necessidades da aluna face ao novo contexto de ciclo de ensino que vai frequentar.

5. RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO DO CURRÍCULO ESPECÍFICO

COORDENADOR DO PEI:

PROFESSORES (AS) ENVOLVIDOS (AS):

PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL :

Ivone Moreira

OBSERVAÇÕES A Atividade Funcional desenvolvida no âmbito do seu Plano Individual de Transição, na Biblioteca Municipal de Alandroal e é da supervisão da professora Ivone Moreira

6. CONCORDÂNCIA DO (A) ENCARREGADO (A) DE EDUCAÇÃO

Concordo com as medidas educativas definidas no CEI.

O (A). Encarregado(a) de Educação:

Assinatura: _____

Data: __/__/__

7. DATAS DE IMPLEMENTAÇÃO/ AVALIAÇÃO

DATA DO INÍCIO: / /

DATA DO TÉRMINO: / /

DATAS DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

1.^a Avaliação: / /

2.^a Avaliação: / /

3.^a Avaliação: / /

Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa

DATA: / /

3.6. Plano Individual de Transição

Se seguida apresentamos o PIT, como instrumento de análise, o qual consta no processo do aluno.

Tabela 6 – Plano Individual de Transição

F5| PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

(Decreto-Lei n.º 3/ 2008 de 7 de janeiro)

Ano letivo:	2016 / 2017
--------------------	-------------

Estabelecimento de Ensino:	
Agrupamento de Escolas:	

DADOS DO ALUNO			
Nome:	Rita		
Data de nascimento:	// 1999	Idade:	18 anos

1. Expectativas, competências e potencialidades do aluno relativamente à vida pós-escolar

Caracterização:

- *Dos interesses e expectativas do aluno quanto ao seu projeto de vida;*
- *Das expectativas do encarregado de educação e da perceção deste sobre como pode a família apoiar a aluna no processo de transição;*
- *Das competências e potencialidades do aluno identificado.*

A aluna beneficia das medidas educativas previstas no seu Programa Educativo Individual: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17º); alínea d) Adequações no Processo de Avaliação (art.º 20º); alínea e) CEI (art.º 21º) e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, apresenta NEE de carácter permanente que a impossibilitam de fazer a aquisição das aprendizagens e das competências definidas no currículo escolar comum.

A aluna está sob a orientação e responsabilidade da EE, e o percurso para si definido foi sendo ajustado às suas necessidades específicas, de forma a garantir o seu crescimento a nível pessoal e académico, ainda que se fossem registando progressos modestos.

Dadas as características manifestadas pela Rita, as progressões ao nível das aprendizagens académicas ficaram bastante aquém das expectativas da família. A sua inserção no meio escolar, em particular e na comunidade que a rodeia, em termos gerais, tem sido positiva e muito benéfica para o desenvolvimento das competências sociais, autonomia e responsabilidade da aluna.

O PIT, atividade de cariz funcional, visa que a aluna continue inserida no meio escolar, em contato com jovens da sua idade, e simultaneamente adquira, no exercício da atividade ocupacional, progressivamente, conhecimentos que lhe permitam a transição para a vida pós-escolar.

A aluna tem noção das suas limitações e do facto de não conseguir efetuar o mesmo percurso escolar que os seus colegas. A aluna pretende melhorar as suas competências da leitura, escrita e calculo, por ter consciência de que se trata de uma área em que tem muitas dificuldades e que será importante para o seu futuro.

A aluna ira continuar a desempenhar funções na Biblioteca Municipal de Alandroal, tendo manifestado todo o interesse pelo serviços e tarefas deste estabelecimento. Deste modo, a escola continuará a desenvolver todos os esforços no sentido de desenvolver e retornar esta sua ambição possível.

Possibilitar à Rita a inserção no mundo do trabalho, num setor económico com a qual se identifique e que possa ser uma mais-valia na sua vida futura, na qual consiga desenvolver uma atividade, com um produto final visível e minimamente lucrativo.

A família coloca nas suas expetativas a possibilidade da Rita se inserir no mundo do trabalho, num setor de atividade com a qual se identifique e que possa ser uma mais-valia na sua vida futura, na qual consiga desenvolver uma atividade

É de extrema importância que a transição da Rita para a adolescência e para a vida adulta inclua “responsabilidades” e desafios equiparados às suas capacidades, para que continue a sentir-se valorizada pela comunidade onde está inserida e fundamentalmente se possa sentir útil.

Para atingirmos estas metas, é preciso que a aluna desenvolver uma atividade de cariz ocupacional no seu currículo. Neste domínio a Rita apresente limitações. Ainda assim pretendemos melhorar o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais, a saber a sua autonomia e autoconfiança, mecanismos que lhe permitam uma integração plena como membro ativo e produtivo da sociedade, para conseguir assumir as suas responsabilidades de forma satisfatória.

Para tal a Rita terá que saber interagir com os outros, saber seguir instruções simples para a conclusão de tarefas parcelares ou encadeadas.

2. Áreas de investimento

(Identificação das áreas de investimento.)

- Permanecer na escola até ao término da escolaridade obrigatória, desenvolvendo simultaneamente uma atividade ocupacional.
- Desenvolvimento da capacidade de concentração
- Melhorar as competências da leitura e escrita e aplicar algumas regras gramaticais básicas
- Saber resolver situações problemáticas simples da vida diária

- Saber utilizar o dinheiro em situações da vida diária
- Melhorar a orientação temporal (ver as horas, consultar um calendário, horário de transporte)
- Cumprimento das tarefas propostas
- Revelação de assiduidade e pontualidade
- Respeito pelas regras de convivência, utilizando adequadamente vocabulário social (Se faz favor, Obrigado,...)
- Garantir a frequência da escola até ao final do 12.º ano de escolaridade, com a frequência de uma atividade ocupacional em simultâneo.

Adquirir conhecimentos de ordem prática, tendo em vista a transição da aluna para a vida pós-escolar, após terminar a escolaridade obrigatória.

- Desenvolver competências de índole profissional, a fim de poder vir a ser integrada no mercado de trabalho.
- Aquisição de atitudes colaborativas
- Cumprimento das regras específicas inerentes ao funcionamento da Biblioteca
- Identificação da função dos vários serviços prestados na Biblioteca Municipal de Alandroal
- Respeitar as regras e normas inerentes ao contexto onde se desenvolve a atividade funcional, designadas
- Preparar e utilizar devidamente o material necessário às tarefas
- Desenvolver uma rotina no contexto da atividade funcional, com autonomia, concretizando todas as tarefas envolvidas e designadas pela supervisora
- Conseguir responder/criar soluções para situações imprevistas
- Utilizar adequadamente as ferramentas multimédia existentes no espaço
- Promover e assegurar o bom ambiente do espaço, assim como o cumprimento das regras implícitas à frequência da Biblioteca Municipal de Alandroal
- Utilizar adequadamente as normas de boa educação e cortesia para com os utilizadores da Biblioteca
- Estabelecer relações interpessoais positivas

Assegurar a frequência de um local apropriado ao desenvolvimento da atividade ocupacional, tendo consciência que esta questão ultrapassa as competências da escola que, se vê na posição de poder cumprir este objetivo apenas se, poder contar com uma entidade que receba a aluna.

- Desenvolver competências sociais que lhe permitam uma integração no seu meio
- Desenvolvimento da capacidade de comunicação
- Melhorar a comunicação expressiva de uma forma socialmente adequada
- Desenvolver a autonomia em relação às situações da vida escolar e quotidiana.

3. Objetivos

(Indicação dos objetivos específicos a prosseguir no ano letivo de implementação do PIT.)

1.º ano

- Respeitar as regras e normas inerentes ao contexto onde se desenvolve a atividade funcional, designadas pela supervisora;
- Preparar e utilizar devidamente o material necessário às tarefas;
- Desenvolver uma rotina no contexto da atividade funcional, com autonomia, concretizando todas as tarefas envolvidas e designadas pela supervisora;
- Conseguir responder/criar soluções para situações imprevistas;
- Utilizar adequadamente as ferramentas multimédia existentes no espaço;
- Promover e assegurar o bom ambiente do espaço, assim como o cumprimento das regras implícitas à frequência da Biblioteca;
- Utilizar adequadamente as normas de boa educação e cortesia com os utilizadores da Biblioteca;
- Desenvolver competências do domínio prático sobre as tarefas envolvidas na atividade funcional e aplicá-las com autonomia;
- Melhorar o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, nomeadamente a autonomia e autoconfiança, de forma a reconhecer-se como membro ativo da sociedade e conseguir assumir as suas responsabilidades.

2.º ano

- Saber interagir com os outros, saber seguir instruções simples para a conclusão de tarefas parcelares ou encadeadas;
- Melhorar o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais, a sua autonomia e autoconfiança, mecanismos que lhe permitam uma integração plena como membro ativo e produtivo da sociedade, para conseguir assumir as suas responsabilidades de forma satisfatória;
- Desenvolver competências do domínio prático sobre as tarefas envolvidas na atividade funcional e aplicá-las com autonomia;
- Respeitar as regras e normas inerentes ao contexto onde se desenvolve a atividade funcional;
- Preparar e utilizar devidamente o material necessário às tarefas;
- Desenvolver uma rotina no contexto da atividade funcional, com autonomia, concretizando todas as tarefas envolvidas e designadas pela supervisora;
- Conseguir responder/criar soluções para situações imprevistas;
- Utilizar adequadamente as ferramentas multimédia existentes no espaço da biblioteca;
- Promover e assegurar o bom ambiente do espaço, assim como o cumprimento das regras implícitas à frequência da Biblioteca Municipal;

- Utilizar adequadamente as normas de boa educação e cortesia para com todos os utilizadores da Biblioteca Municipal de Alandroal.

4. Recursos da comunidade a mobilizar

(Indicação das entidades da comunidade ou tipos de entidades a envolver no âmbito da implementação do PIT.)

Biblioteca Municipal de Alandroal

5. Implementação e avaliação do PIT

Data de início da implementação do PIT	28 de outubro de 2016
---	------------------------------

Monitorização, avaliação e revisão do PIT

(indicação dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação e revisão do PIT.)

Critério/ Instrumentos:

No presente ano letivo a avaliação será feita em função das metas e de acordo com os critérios/instrumentos definidos por cada docente da aluna no Currículo Específico.

Intervenientes: Concelho de turma, aluna, DT, Formador da aluna e Professora de Educação Especial.

Momentos:

A avaliação assume um carácter de continuidade, sendo que, os resultados da implementação do PIT serão avaliados, no que diz respeito à sua adequação e eficácia, no final de cada período, envolvendo os vários intervenientes.

Este PIT será revisto a qualquer momento, se julgado necessário pelos vários intervenientes.

Critérios e instrumentos de monitorização e avaliação do PIT

Os progressos da aluna serão avaliados através de uma grelha trimestral de avaliação elaborado pelo orientador da aluna - Biblioteca Municipal de Alandroal, pela docente de e pela DT.

Momentos e intervenientes na monitorização, avaliação e revisão do PIT

<i>Momentos</i>	<i>Intervenientes</i>
Trimestralmente	Diretora de Turma Formador do aluno Professora de EE

6. Elaboração e contratualização

Responsáveis pela elaboração do PIT

<i>(função)</i>	<i>(assinatura)</i>
Diretor de turma	
Docente de EE	
<i>(especificar)</i>	
Técnicos do CRI	
Encarregado de educação	
Aluno <i>(sempre que possível)</i>	

3.7. Intervenção

A intervenção educativa, enquanto professora de EE, centraram-se no desenvolvimento das áreas do componente do currículo – formação académica / atividade de promoção de capacitação, como apresentado nas tabelas que se seguem, relativamente às áreas de Autonomia Pessoal e Social e Matemática.

Tabela 7 – Currículo Específico Individual – área curricular/disciplinar de Autonomia Pessoal e Social

CEI - ÁREA CURRICULAR/DISCIPLINA

Autonomia Pessoal e Social

Disciplina	Autonomia Pessoal e Social	Professor(a):	Durmezila Ivone Abreu Moreira				
Aluno(a):	Rita	Ano:	10	Turma:	B	N.º	

Aluno(a) ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/08 de 7 de janeiro

Art.º 21.º (alínea e): Currículo Específico Individual: 1 – Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da EE, aquele que, mediante o parecer do (...) conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação de ensino. 2 – O CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. 3 – O CEI inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento das atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar (art.º 14.º). 4 – Compete à direção e ao respetivo departamento de EE orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Conteúdos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação		
Atividades sociais Vida na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações positivas com os outros. - Respeitar os direitos dos outros. - Manter uma conversa. - Gerir alterações nas rotinas. - Fazer e manter amigos. - Comunicar com os outros em contextos sociais. - Respeitar o espaço e propriedade dos outros. - Proteger-se da exploração e do Bullying. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover situações de sucesso para o aluno (recorrer a um nível médio e médio alto de exigência); -Reforçar sempre que possível as indicações dirigidas ao aluno e sempre que necessário repeti-las; -Motivar para um esforço maior; -Dar feedback imediato positivo aos desempenhos conseguidos pelo aluno; -Simplificar a linguagem das indicações; -Repetir as instruções; 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário - Manuais - Quadro - Computador - Internet - Projetor de vídeo - Quadro interativo -Site “Escola Virtual” - Jogos didáticos - Fichas de trabalho - Tangram 			

<p>Saúde e segurança.</p> <p>Emprego (atividades desenvolvidas em contextos laborais).</p> <p>Atividades de defesa de direitos</p> <p>Vida em casa</p> <p>Participação nas atividades escolares</p>	<p>Aprender e realizar as tarefas que lhe são atribuídas.</p> <p>-Interagir adequadamente com os colegas.</p> <p>-Interagir adequadamente com supervisores.</p> <p>-Cumprir as normas existentes.</p> <p>-Cumprir os horários estabelecidos</p> <p>- Informar os outros sobre problemas de saúde ou mal-estar físico.</p> <p>- Cuidar da sua saúde e bem-estar.</p> <p>- Saber como aceder a serviços de emergência.</p> <p>- Evitar riscos para a saúde ou para a segurança.</p> <p>- Proteger -se de abusos físicos, verbais ou sexuais</p> <p>-Expressar preferências.</p> <p>-Estabelecer objetivos pessoais.</p> <p>- Fazer escolhas e tomar decisões.</p> <p>-Desenvolver capacidades para a autonomia pessoal.</p> <p>-Comunicar desejos e necessidades.</p> <p>- Participar na tomada de decisões sobre o seu processo educativo.</p> <p>-Aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade.</p> <p>- Participar em atividades nas áreas comuns da escola.</p> <p>- Participar em atividades extracurriculares.</p> <p>- Deslocar -se para a escola (inclui transportes).</p> <p>- Movimentar -se dentro da escola.</p> <p>- Respeitar as regras da escola que frequenta.</p> <p>- Organizar -se de acordo com o horário escolar.</p>	<p>-Pedir ao aluno para reproduzir novamente o que o professor acabou de dizer (começar com passagens curtas para outras mais longas);</p> <p>-Pedir ao aluno para descrever pelas suas próprias palavras a tarefa a realizar;</p> <p>-Dar tempo de resposta ao aluno;</p> <p>-Favorecer a autoinstrução</p> <p>-Evitar dar duas ou mais indicações simultâneas;</p> <p>-Clarificar e aplicar as regras de forma consistente</p> <p>-Estruturação da aula, oralmente e por escrito, com informação inicial sobre o que se vai lecionar, tempo e sequência das atividades a desenvolver ao longo da sessão</p> <p>-Colocar de forma concisa e clara as instruções, informações e questões, procedendo a sua reformulação e/ou repetição sempre que necessário</p> <p>-Pedir para o aluno repetir as instruções dadas pela professora, antes de iniciar a tarefa</p> <p>-Fornecer, sempre que possível, referências visuais (esquemas, listas, gráficos, tabelas figuras.)</p> <p>-Promover o trabalho cooperativo com os pares sempre que seja possível</p> <p>-Recorrer a materiais visuais e manipulativos;</p> <p>- Conceber um espaço de trabalho próprio para o aluno poder finalizar os seus trabalhos, de acordo com o seu ritmo.</p>	<p>- Relógio</p> <p>- Calendários</p> <p>- Plasticina</p> <p>- Horários</p> <p>- Filmes</p> <p>-Materiais de consulta: cartazes; imagens, figuras, gravuras; sequências de imagens, jornais, revistas, etc.</p> <p>Histórias ilustradas</p> <p>Jogos interativos</p> <p>Jogos de tabuleiro</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Livros, histórias,</p> <p>Calendário</p> <p>Caderno, lápis, caneta, marcadores, lápis de cor...</p> <p>Jogos lúdicos de leitura (lotos, palavras cruzadas, sopa de letras...) e CD-ROM e atividades interativas</p> <p>Materiais manipuláveis</p>			
---	---	---	---	--	--	--

Legenda:

A – Adquirido; AP – Adquirido Parcialmente; NA – Não Adquirido;

Tabela 8 – Currículo Específico Individual – área curricular/disciplinar de Matemática

CEI - ÁREA CURRICULAR/DISCIPLINA

Matemática

Disciplina:	Matemática (Portaria 201 – Grupo B)	Professor(a):		Durmezila Ivone Abreu Moreira			
Aluno(a):	Rita	Ano:	10º	Turma:		N.º	

Aluno(a) ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/08 de 7 de janeiro

Art.º 21.º (alínea e): Currículo Específico Individual: 1 – Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da EE, aquele que, mediante o parecer do (...) conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação de ensino. 2 – O CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. 3 – O CEI inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento das atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar (art.º 14.º). 4 – Compete à direção e ao respetivo departamento de EE orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Conteúdos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação		
<u>Números e operações</u> Números Naturais Conhecer os números Sistema de Numeração decimal ✓ Descodificar o sistema de numeração decimal Adição Subtração ✓ Adicionar e subtrair números naturais Multiplicação ✓ Multiplicar números naturais Divisão ✓ Efetuar divisões inteiras	- Compor e decompor números -Entender as regras de construção dos numerais cardinais -Comparar números naturais utilizando os símbolos «<» e «>». - Ordenar números. -Adicionar e subtrair números naturais -Saber construir as tabuadas. -Efetuar a multiplicação. -Efetuar divisões inteiras. -Fixar um segmento de reta como unidade e identificar uma fração unitária. -Utilizar os numerais fracionários. -Utilizar as frações para designar	-Promover atividades de seriação, de ordenação e de classificação; - Construir um friso numérico - Construir as tabuadas - Usar e identificar o dobro, triplo e relacioná-los com a metade, a terça parte. -Resolver problemas reais. - Realizar jogos educativos para desenvolver a memória, a concentração e o raciocínio; - Realizar atividades com diferentes materiais: cuisenaire, calculadoras multibásico, etc;	- Caderno diário - Manuais - Quadro - Computador - Internet - Projetor de vídeo - Quadro interativo -Site “Escola Virtual” - Jogos didáticos - Fichas de trabalho -Barras cuisenaire -Calculadora - Multifásico - Geoplano			

<p>Número racionais não negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Medir com frações <p>Números racionais não negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adicionar e subtrair números racionais <p><u>Geometria e Medida</u></p> <p>Localização e orientação no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Situar-se e situar Objetos no espaço <p>Figuras geométricas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer propriedades geométricas <p>Medida</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Medir comprimentos e áreas ✓ Medir massas ✓ Medir capacidades ✓ Medir o tempo ✓ Contar dinheiro 	<p>grandezas formadas por certo número.</p> <p>-Ordenar números racionais</p> <p>-Representar as frações</p> <p>-Reconhecer e representar segmentos de reta</p> <p>perpendiculares e paralelos em situações variadas.</p> <p>-Reconhecer, linha horizontal e vertical.</p> <p>-Descrever itinerário.</p> <p>-Interpretar e desenhar plantas simples.</p> <p>-Identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos.</p> <p>-Identificar coordenadas.</p> <p>-Identificar e representar circunferências utilizando um compasso.</p> <p>-Representar e comparar diferentes itinerários.</p> <p>- Identificar e desenhar ângulos.</p> <p>- Identificar e utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro».</p> <p>- Identificar eixos de simetria em figuras planas utilizando dobragens, papel vegetal, etc.</p>	<p>- Fazer contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens;</p> <p>-Identificar números pares e ímpares;</p> <p>-Identificar regularidades de sequências numéricas;</p> <p>-Moldar sólidos geométricos</p> <p>- Traçar itinerários simples;</p> <p>-Desenhar figuras simétricas em papel quadriculado, usando um eixo de simetria;</p> <p>- Traçar simetria em figuras;</p> <p>-Representar, no geoplano, figuras geométricas e reproduzi-las em papel pontado;</p> <p>-Comparar figuras planas;</p> <p>-Representar figuras planas no geoplano;</p> <p>- Identificar e comparar ângulos;</p> <p>-Traçar e medir ângulos;</p> <p>-Fazer composições geométricas.</p> <p>-Prncher um volume por empilhamento de objetos de igual volume;</p> <p>- Comparar capacidades.</p> <p>-Realizar medições.</p> <p>Realizar medições utilizando instrumentos de</p>	<p>- Sólidos geométricos</p> <p>- Tangram</p> <p>- Compasso</p> <p>- Régua</p> <p>- Esquadro</p> <p>- Transferidor</p> <p>- Papel quadriculado</p> <p>- Relógio</p> <p>- Calendários</p> <p>- Plasticina</p> <p>- Horários</p> <p>- Fita métrica</p> <p>- Balança</p>			
---	--	--	---	--	--	--

<p>Organização e tratamento de dados</p> <p>Representação e tratamento de dados</p> <p>✓ Tratar conjuntos de dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar o perímetro de figuras e de espaços da escola. -Medir distâncias e comprimentos. - Reconhecer que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes. -Relacionar as diferentes unidades de massa do sistema métrico. -Realizar pesagens. -Medir capacidades utilizando as unidades do sistema métrico. -Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos. -Efetuar conversões de medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos. -Adicionar e subtrair medidas de tempo. 	<p>medida adequados às situações.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar experiências práticas. -Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos. -Efetuar conversões de medidas de tempo expressas em horas e minutos -Relacionar as moedas e notar de euros. - Adicionar e subtrair quantias de dinheiro. -Realizar contagens de dinheiro e relacionar diferentes valores monetários. -Realizar estimativas de dinheiro. -Ler e interpretar tabelas. -Ler e interpretar horários de meios de transporte, escolares. -Construir tabelas e gráficos de situações do dia-a-dia. 			
---	--	---	--	--	--

Legenda:

A – Adquirido;

AP – Adquirido Parcialmente;

NA – Não Adquirido;

Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro, 28 de setembro, 2016

A Professora: Ivone Moreira

CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO

4. Conclusão

Podemos concluir, com este relatório que o professor de EE assume um papel relevante no processo TVA dos alunos com NEE e com DID, revelando assumir um professor para a transição, e um promotor do sucesso educativo e promotor da dimensão pessoal e profissional do aluno. Cunha e Costa (2007) afirmam que a educação escolar deve promover, além da inclusão educativa, a preparação para vida ativa, sendo esta ideia bem visível no artigo 14.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 3/2008, apontando para que sempre que o aluno apresente N de carácter permanente e que o impeçam de alcançar as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o seu PEI com um PIT, de forma a promover a transição para a vida pós-escolar e além disso, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional. Santos (2010) salienta que o ser humano se desenvolve e cresce de transição em transição, adquirindo, ao longo das várias etapas da sua vida, competências e experiências que lhe permitem mais tarde uma completa participação na atividade comunitária e social e que a mudança da escola para a vida ativa/adulta se apresenta como um grande desafio para qualquer jovem, principalmente para os que apresentam DID. São por estas conceções que a escola deve munir estes alunos, da melhor forma possível, para estes estímulos. Para isto, deve estar recessiva à comunidade, através de parcerias com outras instituições e com empresas particulares, de forma que a inclusão destes alunos na sociedade se torne realmente verdadeira.

Com efeito, fizemos a articulação entre o desenvolvimento TVA, numa experiência profissional, adequada a uma aluna com NEE com DID, devendo, portanto, existir uma correlação estreita entre ambas. Assim o PIT, implementado no âmbito da TVA, definiu o plano de carreira e um projeto de vida, estabelecendo a ligação indispensável entre a escola e a atividade laboral, potenciando a formação profissional de jovens com NEE. Este recurso construiu uma resposta educativa significativa e adequada às necessidades e capacidades da aluna, minimizando, por um lado, as barreiras na sua aprendizagem e na sua participação social e por outro, propiciando o seu desenvolvimento

profissional, facilitador da sua autonomia pessoal e económica, em suma, da melhoria da sua qualidade de vida.

Podemos averiguar, transversalmente da perspetiva do professor, e principalmente do aluno através da análise direta, o modo, como o desenvolvimento das competências cognitivas e socio-afetivas afetam, de forma positiva, o procedimento dos benefícios do processo de TVA dos alunos com NEE. Assim como, o relacionamento, a cooperação na realização de atividades dos alunos com DID em conjunto com os demais alunos da escola e grupo-turma, certificando o verdadeiro sentido de escola inclusiva para todos.

Deste modo o PIT, contribuiu para que aluno desenvolva as competências e capacidades ao nível da interação, dos valores, da autonomia e da responsabilidade dos alunos com NEE e que deverá fazer parte das atividades desenvolvidas no currículo específico individual, tal como recomenda a recente legislação portaria 201-C/2015 para alunos com PIT. A escola tem, como constatámos, um papel central na elaboração do PIT, nomeadamente na orientação vocacional; na concertação de interesses, na definição de necessidades e capacidades; na promoção da cooperação entre os intervenientes da equipa pluridisciplinar, na articulação com parceiros locais, neste caso com a Biblioteca Municipal de Alandroal. A falta de articulação, pode comprometer a forma de inclusão social e profissionalmente todo aluno. É também neste processo de condições de trabalho real na comunidade que o acompanhamento, monitorização e avaliação se revela e ganha expressividade. O PIT funciona como elo entre a escola inclusiva e a sociedade, possibilita a saída da exclusão escolar, profissional e social do aluno com DID a prática laboral em contexto real. Compreendemos ainda as potencialidades do PIT, enquanto instrumento facilitador da articulação e supervisão entre os implicados.

Mas no decurso do PIT da aluna com N para a TVA, todos os intervenientes constataram a existência de muitas dificuldades, tais como: na oferta de emprego; na dificuldade em que a sociedade ainda tem em aceitar os alunos com NEE a exercerem cargos e responsabilidades públicas, a falta de empresas a receber alunos para o desenvolvimento do PIT, os poucos apoios disponibilizados e o desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE. A nossa perspetiva é, no entanto, de que esse objetivo é exigente, mas possível de alcançar. O caso relatado é um exemplo dessa possibilidade.

Apesar do objetivo destes programas ser a empregabilidade dos alunos com NEE, após a saída da escola e a menos que haja uma relação muito estreita entre pais/professores com a comunidade e se mantenha o contacto, é difícil saber se estes

alunos conseguem de facto arranjar trabalho. Assim e uma vez que a transição para a vida pós-escolar é um tema que necessita de mais estudos empíricos seria interessante e de importância, neste caso em concreto, saber se os alunos que neste momento se encontram no 12º ano conseguiram um emprego, ou realizaram outro tipo de projetos, nos dois anos seguintes ao saírem da escola e ver como decorreu a evolução dos alunos que neste momento se encontram nos 7.º e 8.º ano quando estivessem no 11º/12º ano. Esta avaliação de impacte permitiria fundamentar recomendações relevantes para a adaptação de políticas educativas e para o (re) delineamento de projetos escolares que tenham em conta a pluralidade dos processos de ensino-aprendizagem e as características ou necessidades dos educandos.

Em modo conclusivo, há que salientar o trabalho que é desenvolvido com estes jovens; um trabalho que deve ser divulgado para que outras escolas do país vejam como é possível ter ideias inovadoras e empreendedoras e como é possível trabalhar e aprender com jovens com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., e Roldão, M. do C. (2008). Supervisão. *Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pegado.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de EE. Birmingham.
- Ainscow, M. (2000). *Understanding the development of inclusive schools* London: Falmer Press.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bénard da C., A.M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9 (1-2).
- Bénard da Costa, A.M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), Lisboa: Ministério da Educação.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. In: *Social Development*, v. 9(1), pp.115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, W., & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*, 5th ed., pp. 993-1023. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: Friedman, S., & Wachs, T. (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*, pp. 3-28. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Desing*. Cambridge: Havard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planeados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *"Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores"* (2.^a edição ampliada ed.). Porto Editora.
- Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Morgado, J., Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. In *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J.A. (1991). *Gestão Escolar. Autonomia. Projeto Educativo de Escola*. Lisboa, Texto Editora.
- Coutinho, C. (2005). Construtivismo e Investigação em Hipermédia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. In: Baralt, J.; Callaos, N., & Sánchez, B. (eds.). *Actas da Conferência Ibero-Americana em Sistemas, Cibernética e Informática*, 4. DSM-IV-TR (1994). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2008). *EE Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Psicossoma (2.^a ed.). Viseu.
- Fernandes, H. (2002). *EE. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação – Estudo de um Caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.

- González, M. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In: Correia, L. (org.) (2010), EE e Inclusão, *Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mantoan, M. *A deficiência mental. Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SSP/SD, 2007.
- Mantoan, M. (Org.). 1997. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC.
- Miranda, M. & Beja, A (2012). *Programa de Treino de Competências Funcionais para Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Psicosoma*
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P.H. (2000). *As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?* In revista Impressão Pedagógica, nº23.
- Reis, J. e Peixoto, L. (1999). *A deficiência mental: causas, características, intervenção*. Pedagogia II. Braga: APPACDM distrital de Braga.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado, Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores - Elementos para uma teoria e prática da formação*, Porto: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Sá, E. (1995). *Más Maneiras de Sermos Bons Pais*. Lisboa: Fim de Século.
- Sá, E. (2003). *Tudo o que o amor não é* (3ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Santos, S. & Morato, P. (2012a). *Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID)*. Revista Brasileira de EE, 18 (1), 3-16.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (A. Chaves, trad 2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (Coordenação). (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, F. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Pontes, P. (2008) *Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado*. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da EE. Inclusão: Revista da EE. V.4, nº 01. Janeiro/junho 2008. Edição Especial. Brasília: MEC/SSP.
- Sanchez, P. (2005) *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI*. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da EE. Inclusão: Revista da EE. Ano I. n.º 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SSP
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Tilstone, Chistina, Florian, Lami, Rose e Richard. (2003). *Promover a Educação Inclusiva. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, F., & Pereira, M. (2012). *Se houvera quem me ensinara..*, A Educação de Pessoas com Deficiência Mental (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa – Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto

Despacho Normativo 6/2010, de 19 de fevereiro (com republicação do despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro)

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro

Decreto-Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto

WEBGRAFIA

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (1994). Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf >. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> >. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, [Em linha]. Disponível em [ep://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf)>. [Consultado em 15/04/2014].

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. Disponível em < http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. [Consultado em 15/09/2017]. UNESCO (2005).

Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos. Disponível em < http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf>. [Consultado em 15/09/2017]. UNESCO (2009). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> (Consultado em 16/01/2018).

ANEXO 1

Relatório de Avaliação Do PIT – 1.º Período
(de acordo com o Decreto-Lei nº 3/ 2008 de 7 de Janeiro)

Ano Letivo 2016/2017

Atividade Ocupacional:					
Nome do/a aluno/a: Rita					
Turma: B Ano de escolaridade: 10 Número:					
CrITÉrios PedagÓgicos		Avaliação Qualitativa			
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Assiduidade					
Pontualidade					
Interesse					
Autonomia					
Relacionamento Interpessoal	Colegas				
	Adultos				
Comportamento					
Empenho nas Aprendizagens					
Responsabilização					
Normas de Higiene e Segurança					
Aceitação e cumprimento de regras					
Iniciativa					
Apropriação da cultura da instituição					
Objetivos PedagÓgicos		Avaliação Qualitativa			
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom

Prestar serviços à biblioteca atendendo as suas necessidades					
Colaborar com a bibliotecária nas suas funções e atividades					
Cumprir as normas e regras de funcionamento da biblioteca.					
Insuficiente	Suficiente	Bom		Muito Bom	
AVALIAÇÃO GLOBAL:					
OBSERVAÇÕES/PARECERES:					

A Formanda

A Formadora Acompanhante

A Coordenadora do Projeto

Vila Viçosa, _____ de _____ de 2016